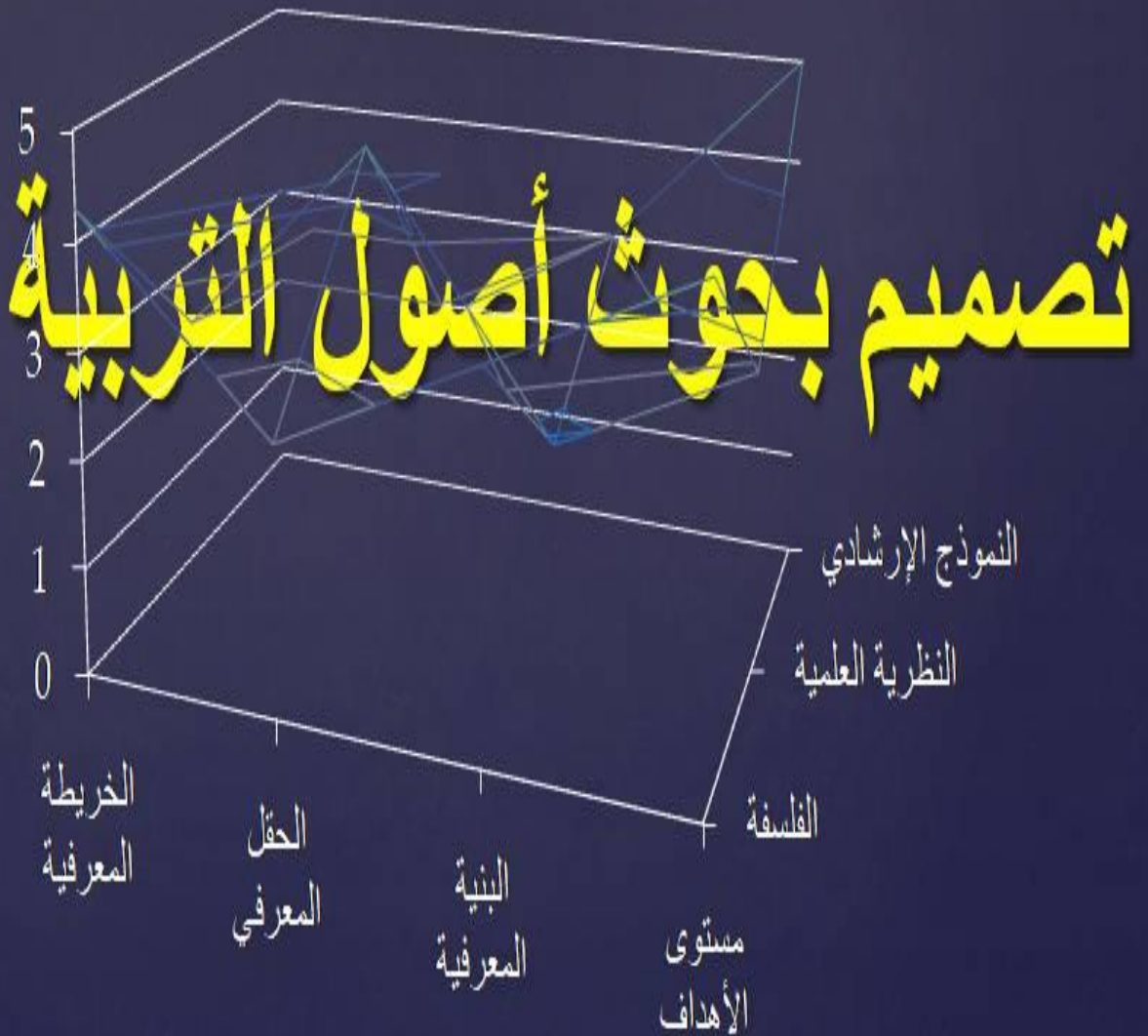


د. محمد عبد الخالق مدبولي



عنوان الكتاب: تصميم بحوث أصول التربية

المؤلف: محمد عبد الخالق مدبولي

رقم الإيداع: 2023/15957

الترقيم الدولي: 978-977-94-6746-7

جميع الحقوق محفوظة للمؤلف

m_madbouli@hotmail.com

تصميم بحوث أصول التربية

أ.د محمد عبد الخالق مدبولي

2023

حقوق النشر محفوظة للمؤلف

فهرس الموضوعات

م	العنوان	الصفحة
	فهرس الموضوعات	5
	فهرس الأشكال	8
	فهرس الجداول	9
	مقدمة	11
	الفصل الأول: مفاهيم أساسية للبحث العلمي في أصول التربية	25 27
	1. مفهوم التأصيل التربوي	
	1:1 التأصيل بوصفه تحليلاً	
	2:1 التأصيل بوصفه استقراءً وتحققاً	
	3:1 التأصيل بوصفه تفكيراً بالمفاهيم	
	2. مفهوم الخريطة المعرفية لأصول التربية	40
	3. مفهوم البنية المعرفية لأصول التربية	51
	4. أزمة النظرية والنموذج الإرشادي لبحوث أصول التربية	53
	1:4 وقوع التربويين في أسر النظرية.	
	2:4 تجزؤ النظرية الاجتماعية وانعكاساته على التنظير التربوي	
	3:4 في مواجهة أزمة التنظير .. حاجة بحوث أصول التربية إلى النقد والوعي الأيديولوجي	
	5. مفهوم التصميم البحثي في أصول التربية	64
	1:5 علاقة الخريطة المعرفية بالتصميم البحثي	
	2:5 علاقة التصميم البحثي بالبنية المعرفية	
	3:5 علاقة التصميم البحثي بالخلفية الفلسفية والنظرية	
	4:5 علاقة التصميم البحثي بالنموذج الإرشادي	
	5:5 أبعاد مفهوم التصميم البحثي	
	الفصل الثاني: أصول التربية، بناها وخرائطها المعرفية	77 79
	1. مجدداً.. درس في أصول التربية	

82 83	2. البنية المعرفية لأصول التربية 1:2 البنية المعرفية لفلسفات التربية 1:1:2 البنية المعرفية لفلسفة التربية المثالية 2:1:2 البنية المعرفية لفلسفة التربية الواقعية 3:1:2 البنية المعرفية لفلسفة التربية البرجماتية 4:1:2 البنية المعرفية لفلسفة التربية الماركسية 5:1:2 البنية المعرفية لفلسفة التربية الإسلامية	
96	2:2 البنية المعرفية لاجتماع التربية	
107	3:2 البنية المعرفية لاقتصاديات التعليم 1:3:2 نظريات اقتصاديات التعليم الكلاسيكية 2:3:2 نظريات اقتصاديات التعليم ذات التوجه الانتموي/الإنساني 3:3:2 اقتصاديات التعليم من المنظور الإسلامي	
112	4:2 البنية المعرفية لتاريخ التربية والتعليم 1:4:2 النظريات التطورية في التاريخ 2:4:2 نظريات الحتمية (الصبورة) التاريخية	
121 124	الفصل الثالث: الخلفيات الفلسفية والنظرية لمناهج البحث وعلاقتها بتصميم بحوث أصول التربية 1. حيادية مناهج البحث في أصول التربية.. حقيقة أم وهم؟	
126	2. الكشف عن علاقات معرفية محجوبة 1:2 كيف تؤثر المقولات الفلسفية في صياغة النظرية العلمية 2:2 العلاقة بين النظريات العلمية ومناهج البحث.	
130	3. المدخل الوضعي والمدخل ضد الوضعي في بحوث أصول التربية 1:3 المدخل الوضعي في بحوث أصول التربية. 2:3 المدخل ضد الوضعي في بحوث أصول التربية.	
135 135 141	4. تصميم بحوث أصول التربية في ضوء مقولات المدخلين الوضعي وضد الوضعي (بحوث اجتماع التربية نموذجاً) 1:4 المقولات الرئيسة في علم اجتماع التربية الوظيفي وأساليبه البحثية 2:4 المقولات الرئيسة في علم اجتماع التربية النقدي وأساليبه البحثية	

159 161	<p>الفصل الرابع: تصميمات البحث في أصول التربية</p> <p>1. إشكالية تصنيف مداخل البحث ونماذجه</p> <p>1:1 التصميمات (منهجيات البحث) الملائمة للنموذج الوضعي</p> <p>2:1 التصميمات (منهجيات البحث) الملائمة للنموذج التفسيري (البحث الكيفي)</p> <p>3:1 منهجيات البحث المناسبة للنموذج النقدي (ضد الوضعي)</p> <p>4:1 منهجيات البحث المناسبة للنموذج الوظيفي (المدخل الوضعي)</p>	
166 170	<p>2. توجيه مداخل ونماذج البحث لتصميم بحوث أصول التربية</p> <p>1:2 أهمية إرساء الإطار المعرفي للبحث</p> <p>2:2 ضرورة إرساء الإطار المنهجي للبحث</p> <p>3. نماذج من تصميمات البحوث في أصول التربية</p> <p>1:3 تصميم البحوث في إطار المدخل الوضعي</p> <p>1:1:3 التصميم البحثي الاستقرائي الوضعي</p> <p>2:1:3 التصميم البحثي (الكيفي) التفسيري</p> <p>1:2:1:3 التصميم الكيفي الوضعي (تصميم البحث الإثنوجرافي الوضعي الوظيفي/الرمزي/التأويلي)</p> <p>2:2:1:3 تصميم بحوث الفعل الإجرائية</p> <p>2:3 تصميمات البحوث في إطار المدخل ضد الوضعي</p> <p>1:2:3 تصميم البحث الإثنوجرافي النقدي</p> <p>2:2:3 تصميم البحث التحليلي ضد الوضعي (الماركسية- الماركسية الجديدة- النقدية)</p> <p>3:3 تصميمات البحوث في إطار المدخل التحليلي المنطقي</p> <p>1:3:3 تصميم بحوث تحليل المفهوم</p> <p>2:3:3 تصميم بحوث التحليل النقدي للخطاب</p>	
203 205	<p>الفصل الخامس: عناصر التصميم البحثي في أصول التربية</p> <p>1. مشكلة البحث</p> <p>1:1 مفهوم المشكلة البحثية والإطار المساند له</p> <p>2:1 عبارة المشكلة بوصفها تفكيراً منطقياً بالمفاهيم</p> <p>3:1 الصيغ المنطقية لعبارة المشكلة</p>	
221	<p>2. أهداف البحث</p>	

224	3. أسئلة البحث	
228	4. الإطار المعرفي والإطار المنهجي للبحث	
233	خاتمة: مباحث بديلة في فلسفة التربية	

فهرس الأشكال

م	الشكل	الصفحة
1	خريطة الأصول العقدية للتربية	44
2	خريطة الأصول الفلسفية للتربية	45
3	خريطة الأصول الفلسفية للتربية العقدية	46
4	خريطة الأصول التاريخية للتربية	47
5	خريطة الأصول الاجتماعية للتربية	47
6	خريطة الأصول الاقتصادية للتربية	48
7	خريطة الأصول السياسية للتربية	49
8	خريطة الأصول الإدارية للتربية	50
9	الخريطة المعرفية لموضوع التخطيط التربوي الاستراتيجي	51
10	تعيين التصميم البحثي للموضوع في ضوء الخريطة والبنية المعرفية والنظرية العلمية ومنهج البحث	72
11	تقاطع دوائر العلوم والمعارف مع دائرة التربية (أصول التربية)	79
12	البنية المعرفية للعلم وتقاطعها مع مجال التربية	80
13	بعض عناصر البنية المعرفية لفلسفة التربية المثالية	83
14	بعض عناصر البنية المعرفية لفلسفة التربية الواقعية	85
15	بعض عناصر البنية المعرفية لفلسفة التربية البرجماتية	89
16	البنية المعرفية للماركسية	92
17	البنية المعرفية لفلسفة التربية الإسلامية	94
18	تصنيف نظريات علم الاجتماع	97
19	مراحل تطور الدراسة العلمية للعلاقة بين التربية والمجتمع	100
20	البنية المعرفية لاقتصاديات التعليم	110
21	تقاطع دوائر العلوم والمعارف المختلفة مع دائرة علم التاريخ	114
22	تعيين التصميم البحثي للموضوع في ضوء الخريطة والبنية	124

	المعرفية والنظرية العلمي ⁹¹ ومنهج البحث	
128	تأثر صياغة النظرية العلمية بالمقولات الفلسفية	23
154	الاتجاهات الفلسفية وعلاقتها بالنظريات ومناهج البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية	24
169	أبعاد مفهوم التصميم البحثي في أصول التربية	25
173	تصميم البحث الاستقرائي الوضعي	26
177	البحوث الكيفية بين المدخل الوضعي والمدخل ضد الوضعي	27
179	خطوات البحث الكيفي	28
181	البحوث الكمية والبحوث الكيفية والبحوث المختلطة	29
182	نموذج سوسمان ذو الخطوات الخس للبحث الإجرائي	30
183	نموذج كيميس الحلزوني للبحث الإجرائي	31
184	نموذج والاس للنمو المهني للمعلم	32
185	تصميم البحث الإجرائي (بحث الفعل)	33
187	خطوات البحث الإثنوجرافي النقدي	34
188	خطوات البحث التحليلي ضد الوضعي	35
191	تصميم بحوث المفهوم	36
193	(هارفي) للعلاقات الجدلية بين العناصر الخطابية وغير الخطابية، والمقاربة العلائقية للتحليل النقدي للخطاب عند (فيركلاف)	37
194	منهج التحليل النقدي للخطاب والتحليل الاجتماعي (فيركلاف)	38
197	تصميم بحوث التحليل النقدي للخطاب	39
210	خريطة مفاهيم توضح موقع المشكلة من دائرة البحث	40
223	علاقة بنية العلم بأهداف البحث ومناهجه	41
225	مقولات أرسطو العشر وعلاقتها بتساؤلات البحث العلمي	42

فهرس الجداول

م	الجدول	الصفحة
1	مقارنة ما بعد الحداثة مع الواقعية النقدية	195
2	علاقة الخلفيات الفلسفية والنظريات ومناهج البحث بصوغ عبارة المشكلة	212

مقدمة

مقدمة:

في مجال أصول التربية الذي يُعنى بدراسة الخلفيات الفلسفية والاجتماعية والتاريخية والسياسية والاقتصادية للظواهر التربوية يتعاضم مستوى التحدي الذي تواجهه تصميمات البحث المستخدمة، علاوة على ما تعانيه ممارسة تلك التصميمات فعلاً من أزمتٍ نظريةٍ وتطبيقيةٍ تتصل بمحدودية قدرتها على ضبط المتغيرات والعلاقات، والخروج بقوانين وتعميمات، وتتصل أكثر بقصور وتقصير الباحثين في توظيفها، مقارنةً بمجالاتٍ بحثٍ تربويةٍ أخرى مثل علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، وطرائق التعليم وتقنياته، تلك التي اقتربت بمنهجياتها من العلوم الطبيعية التجريبية.

ومع تغير طبيعة الظواهر التربوية التي تتصدى لها بحوث أصول التربية وماهيتها، وهي التي تتسم اصلاً بالتركيب والتعقيد والنشأ، تصبح مراجعة تصميمات البحث فيها وما تستند إليه من مسلماتٍ أمراً واجباً يرقى إلى درجة الفرض دفاعاً عن الوجود والبقاء، خاصةً وهي تعاني في مجتمعاتنا العربية من ضعف وسطحية الممارسة والتطبيق، ومن ندرة الدراسات التأصيلية في مقابل طوفان الدراسات الوصفية المعتمدة على الاستبانة واستطلاع الرأي والمسوح.

ولا تتفصل أزمة البحث في أصول التربية في مجتمعاتنا العربية عن أزمة التنظير التي اجتاحت مجالات البحث العلمي والسياسات الاجتماعية في العالم بأسره، في ظل تنامي الاتجاهات النيوليبرالية والمحافظة الجديدة في الغرب الأنجلو أمريكي، وما أحدثه وكلاء تلك الاتجاهات في دوائر البحث العلمي وصنع وإرساء السياسات العامة والاجتماعية في المجتمعات العربية من عزوف متعمد ومخطط له عن دراسة أصول التربية.

ويستدعي الولوج إلى تشخيص مشكلة تصميمات البحث في أصول التربية في سياقنا العربي، وما تواجهه من تحدياتٍ استعراض مظاهر الأزمة التي يعانيها هذا المجال المعرفي والمنتمين إليه، والتعرض للعوامل المعرفية والمجتمعية والسياسية التي ساهمت في صناعة هذه الأزمة واستحكامها على

مدى العقود الماضية منذ أن ظهرت أول مؤسسة أكاديمية تُعنى بإعداد المعلمين في مصر .

1. أزمة أصول التربية .. بين المعرفة والمجتمع

تعددت وجهات النظر المطروحة لتوصيف تلك الأزمة ما بين كونها أنطولوجية تعود إلى علاقة الفكر التربوي بالواقع ومدى مواكبته أو التخلف عنه أو استشرافه، وبين كونها إبستمولوجية تمثل تنازعاً وتجادلاً بين دوائر معرفية أساسية لعلوم مستقرة من حيث المنهج والهدف والموضوع، وبين فنونٍ بداجوجية وتقنية تعتاش وتتغذى على ما تقدمه تلك العلوم لها من نظريات، وبين توصيف أيديولوجي يراها في العموم أزمة صراعٍ بين اليمين الجديد (الليبراليون الجدد) المناوئ للتنظير وبين الاتجاهات الحداثية والديمقراطية المستندة إلى خلفيات فلسفية شاملة ورؤى عامة في إطار فوضى ما بعد الحداثة.

كما تعددت الرؤى الراصدة لمظاهر الأزمة؛ ما بين الرؤية الوظيفية لانفصال النظرية عن التطبيق، وقصور مجال أصول التربية عن تلبية متطلبات العمل في ميدان التعليم وكوادره، وبين الرؤية البنيوية التي تنقذ النظرية التربوية الإسلامية الأصيلة وتشكي الإمعان في التغريب، والرؤية النقدية التي ترصد الهيمنة الرأسمالية على مجتمع البحث التربوي والسياسات التعليمية.

وإذا جاز لنا أن نختار فكرةً واحدةً للتركيز عليها هنا من بين ما تضمنته الرؤى المطروحة من أفكار، فإننا ننظر إلى الأزمة من منظور اجتماع المعرفة، وعلى وجه التحديد إلى المشتغلين بالبحث والتعليم في مجال أصول التربية الذين تأثروا بالنظرة المجتمعية التصنيفية الضيقة للتخصصات الأكاديمية، وأرهبتهم اتهامات المتشددین من أصحاب التخصصات الأساسية لهم بأنهم لا يمارسون عملاً علمياً من الأساس، فراحوا يحتمون بالعلوم الأساسية المغذية لمجال أصول التربية كالتاريخ والاقتصاد والسياسة والاجتماع .. وغيرها من الأصول أو الروافد، وأخذوا (والكاتب منهم) ينسبون أنفسهم لها في سيرهم الذاتية وعلى أغلفة كتبهم ومقالاتهم ومقابلاتهم الإعلامية، واستسهلوا تقديم

أنفسهم إلى المجتمع وفقاً لتصنيفه الذي يعرفه، وليس وفقاً لتصنيف موضوعي تفرضه العلاقة التكاملية بين مجال أصول التربية وبين تلك العلوم.

وانعكس هذا الموقف المأزوم في مفهوم الذات الأكاديمية لدى المشتغلين بالمجال على الإنتاج العلمي والمعرفي لهم، فبات ينزع بقوة نحو (التكميم) والاحتماء بالبيانات الإحصائية الكمية، ونحو (الوضعية) واتخاذ البيانات الميدانية معياراً للصدق .. خوفاً من الاتهام بالخطابية والإنشائية واللغو الفارغ الذي يُدعى بـ " التنظير " أو " التفلسف!! " .

ولا شك أن المخرج من أزمة الهوية المعرفية التي يعانيها المشتغلون بمجال أصول التربية يتمثل في نظرنا في التحرر من الخوف والإرهاب الفكري الذي طالما تعرضوا له على أيدي من لا يقدرُونَ قيمة العلم الاجتماعي والفكر التربوي حق التقدير، والبعض منهم للأسف من أصحاب التخصصات التربوية الأخرى الذين استغرقهم التطبيق ونسوا أن من وراء استراتيجياتهم وتقنياتهم أصولاً إبستمولوجية وأنطولوجية توجهها.

2. المعرفة التربوية وعلاقتها بالسلطة

ويمكن أيضاً فهم أبعاد أزمة أصول التربية بتأويل تلك الظاهرة على ضوء مقولة فرانسيس بيكون "المعرفة قوة" ؛ ففي ظل تمدد المحافظين الجدد ووكلائهم من مثقفي العالم الثالث واتساع نفوذهم، خاصة في دوائر صنع القرار التربوي، وفي ظل السيادة الظاهرية لقيم اقتصاد المعرفة، تم فيما بين أعضاء المجتمع الأكاديمي التربوي تصنيف المعارف التربوية وفقاً لمعيار القيمة المضافة الجديد، ألا وهو مقدار ما تمنحه تلك المعرفة من سلطة لمن يمتلكها، وبالطبع احتلت المعارف التربوية الفلسفية والاجتماعية والتاريخية ذات التوجه النظري موقعاً متأخراً لصالح تلك المتصلة بالإدارة، والتخطيط، وصنع السياسات، والتمويل، وضمان الجودة، وتقنيات التعليم .. إلخ، وانعكس ذلك على معدلات الالتحاق ببرامج الدراسات العليا في تلك التخصصات بشكلٍ لافت للنظر.

وفي ظل بحثٍ محمومٍ بين الباحثين عن فرصٍ أفضل للعمل من خلال الارتقاء بالمستوى الدراسي، ينظر هؤلاء حولهم فلا يجدوا مُقرباً من دوائر

السلطة قد تخصص في فلسفة التربية أو تاريخها، إلا ما ندر، ولا يجدوا شاغلاً لمنصبٍ مُهمٍ قد اشتهر بفكره التربوي وتحليلاته المعمقة، بل على العكس؛ سوف يجدوا ميلاً من متخذي القرار إلى إقصاء أمثال هؤلاء وتهميشهم بوصفهم مزعجين وأصحاب آراءٍ مقعرةٍ غير مفهومة.

وتشيع عدوى مناهضة التنظير بين الدارسين، ومن قبلهم بين اساتذة التربية من أصحاب التخصصات الجاذبة، وتفسر معدلات الإقبال والعزوف لصالح تقليص مساحة أصول التربية ومقرراتها ما أمكن، وي طرح السؤال المغلوط: ما فرص العمل التي يتيحها التخصص في أصول التربية؟ بدلاً من التساؤل حول: لماذا لاتتضمن الهياكل التنظيمية لمؤسسات التعليم أدواراً محوريةً مؤثرةً لذوي المعرفة التأسيسية التربوية في دوائر صنع القرار؟

وكعادة بعض أنواع الطيور الجارحة التي لاتستتشف الاستيلاء على أعشاش غيرها، يقلب بعض هؤلاء ما تبقى من أنقاض أصول التربية بين راحتهم، فإن وجدوا فيها بقيةً من بريقٍ قد يؤهلهم لحياةٍ مزيدٍ من القوة، أو سبيلاً إلى الاقتراب من مكامن السلطة، سارعوا إلى النقاطه واغتنامه وضمه إلى دوائر تخصصهم، وإن لم يجدوا ألقوه بعيداً وأشاحوا بوجوههم عنه.

3. موضوعات بلا أطر

كلما طالعنا أداةً معروضةً للتحكيم، أو رسالةً جامعيةً مطروحةً للمناقشة، أو بحثاً مقدماً للنشر في إحدى الدوريات لتحكيمه، أو شاركنا في سيمانار لمناقشة خطة بحث، ألح علينا سؤال عن الإطار النظري والمنهجي للدراسة، وعن مدى إدراك الباحث لاتساق الظهير الفلسفي مع النظرية العلمية المتبناة ومع المنهجية المستخدمة لدراسة الظاهرة.. وغالباً ما تكون الإجابة صادمة.

ولا شك، بعد هذه السنوات الطوال من الخبرة، أن مكمن الضعف في إسهامنا العلمي التربوي يتمثل في غياب أو ضبابية الرؤية لتلك الصلة المعرفية بين المجال field و النظرية theory والموضوع topic والمقاربة المنهجية approach.. وهي محكومة بمسارات فلسفية وتصنيفات لا تقبل التوليف

والتوفيق بين المتناقضات.. فماذا عن واقع بحوثنا التربوية؟

ولابد من الإقرار بأن لبعض مجالات البحث التربوي من الانضباط المنهجي ما يعصمها إلى حد كبير من الانزلاق في هذه الهوة، لكنه انضباط القطار على قضبان السكة، أكثر منه انضباط الملاح المتمكن من بوصلته في بحر متلاطم الأمواج، والتزام التكرار والمحاكاة لما سبق والقصور الذاتي وعدم الخروج عن المألوف، وهو أمر مختلف.

وأبرز مظاهر المشكلة في نظرنا يتجلى في اهتمام المشرفين والباحثين في شتى مستويات البحوث بموضوعات بحوثهم أكثر من اهتمامهم بالأطر المعرفية لها، والاتساق الواجب تحققه بين التوجه الفلسفي الحاكم للنظرية العلمية التي يصف بها موضوعه ويعالجه، فنطالع في الهوامش السفلية لصفحات البحوث أخطأً لا ناظم بينها من المصادر متنافرة التوجهات الفكرية، ونُعائِن في أدوات جمع المعلومات خليطاً من المفردات متباينة المشارب، وتكون المحصلة دائماً نتائج تم لي عنقها قسراً أو (فبركةً) لكي تؤكد صحة الفروض، والضحية هي في النهاية تلك السمعة التي ارتبطت بحوثنا التربوية.

إن ممارسة التدريس لطلاب الدراسات العليا وما قبلها بمنطق النظم المعرفية مقطوعة الصلة، والمقررات الدراسية المفككة، ثم ممارسة البحث والإشراف والمناقشة والتحكيم والنشر والترقي في ظل غياب ذلك الإدراك المعرفي، والهرولة وراء صرعات متغيرة متسارعة من الموضوعات ذات الجرس الرنان، هي ببساطة بمثابة الانطلاق المحموم بأقصى قوة وإصرار نحو الخروج من دائرة المساهمة في إثراء المعرفة الإنسانية

4. تشرذم الجماعة العلمية

يقولون أن الانطلاقة تولد من رحم الأزمة، وأن استحكام حلقات الأزمة مؤشر على قرب تحول مسارها إلى الاتجاه الإيجابي، فهل تنطبق هذه القاعدة على أزمة أصول التربية ؟

لقد أشارت الأوراق والمناقشات التي دارت في ندوة قسم أصول التربية بالفيوم عام 2005 إلى كون الأزمة مزدوجة: أزمة مجال معرفي تجاوزه الواقع وأعيته المنهجيات عن تشخيصه وتأصيله، واشتدت فروعه وتغولت على

أصوله، وأزمة مجتمع معرفي يعاني أصحابه من تشرذم أيديولوجي، واستقطاب جهوي وشخصي، وضبابية في إدراك الذات المهنية والأكاديمية في علاقتها بالآخر .. فما العمل ؟ وهل يمثل تأسيس مجتمع مهني معرفي واضح المعالم سبيلاً إلى الخروج من الأزمة ؟

تشير بعض الأدبيات إلى كون الروابط والجمعيات العلمية / المهنية شكلاً من أشكال التعبير السياسي/الاجتماعي عن كيان أيديولوجي ذي إدراك ووعي بهويته ومصالحه التي هي بالضرورة مجموع المصالح المشتركة لأعضائه، ويمتلك تصوراً واضحاً لكيفية تحقيق تلك المصالح والدفاع عنها، وتشير أدبيات أخرى إلى كون تلك الروابط والجمعيات تعبيراً عن مجمع علمي ينتزه عقله الموضوعي العام عن الهوى الاجتماعي، ويسعى ذلك العقل البارد حثيثاً نحو اختبار منهجيته وموضوعه وبنيتهم وتنقيتها وتطويرها، فأى الإطارين أنسب لحالتنا ؟ وأي الإطارين أقرب إلى التحقيق ؟

5. الفروع تسعى إلى تقويض الأصول

أشرنا في الفقرات السابقة إلى الاتجاهات الرئيسة في تشخيص الأزمة من زواياها المعرفية والأيدولوجية، وإلى أزمة الهوية المعرفية لدى المشتغلين بالتخصص والضغوط التي يمارسها عليهم بني جلدتهم من التخصصات التطبيقية في المناهج وتقنيات التعليم وعلم النفس التعليمي وغيرهم. وننتقل إلى زاوية أخرى من زوايا مجتمع المشتغلين بالعلم التربوي تتعلق بظاهرة "الجور" على التخصصات، خاصةً عندما يمارسها أصحاب "الفروع" على أصحاب الأصول حين تتركز في أيدي بعضهم عناصر النفوذ وتُغيب أو تُزيف حقائق المنهجية والتصنيف المعرفي:

فمجتمع المشتغلين بالعلم التربوي في مصر والوطن العربي يشهد حالياً هجمة شرسة من قبل أحد فروع أصول التربية وهو مدخل Approach التربية المقارنة على الجذع الأصلي للتخصص بهدف تقليصه وربما تقويضه تماماً إن أمكن، مستقوياً في ذلك ومحتتماً في رافد مهم من الروافد التي تنهل منه التربية ألا وهو علم الإدارة .. فيتم الحديث عن عناصر المقارنة بين النظم التعليمية

بوصفها " علوماً وتخصصاتٍ فرعيةٍ " تتدرج تحت مجال التربية المقارنة والإدارة التعليمية، مثل نظم تمويل التعليم واقتصادياته، ونظم ضمان الجودة، و نظم التخطيط التعليمي .. وغيرها، وبذلك تتسع دائرة التخصص لتبتلع الدوائر أو الأصول الرئيسة مثل الأصول الاقتصادية للتعليم، وتاريخ التعليم، والتخطيط التربوي! فهل يمكن أن يصبح المدخل البحثي Approach علماً ؟

لا شك أن الإجابة هي النفي، فالمدخل أو المقاربة البحثية بمثابة الفرع من المنهج البحثي Method والذي بدوره يمثل الآلية التي تتيحها إحدى النظريات المعتمدة في بنية علم من العلوم للتعامل مع الظاهرة موضوع البحث ، ومن ثم تمثل محاولة ترقية Upgrading مدخل تحليل النظم التعليمية مثلاً بشكله المستخدم في إطار التربية المقارنة Comparative education ليطلق عليه اسم العلم، لوناً من ألوان المغالطة التصنيفية، أولاً: لأن تخصص التربية المقارنة يعنى بمقارنة النظم التعليمية وعناصرها، ومفهوم النظام هو الفكرة المحورية للبنائية الوظيفية، وثانياً: لكون العلم لا يقوم كما أوضحنا على نظرية واحدة كما هي الحال في التربية المقارنة المعتمدة بشكل أساسي على النظرية الوظيفية، فلم يسبق أن قرأنا مثلاً عن دراسة مقارنة نقدية بين نظامين تعليميين، أو دراسة مقارنة ظاهراتية !! .. ثالثاً: لأن تقنية المقارنة Comparison technique هي إحدى الفنيات المنهجية شائعة الاستعمال في المنهج الوصفي والمنهج التجريبي على السواء، ولا يستقيم أن ترقى لتصبح علماً أو منهجاً قائماً بذاته، ولكن هذه هي حال فوضى التصنيف المعرفي التي تجتاحنا.

وفي ظل ما يعانيه مجال أصول التربية من وهن بسبب ضعف استجابته لحمى المصطلحات الجذابة، ووهن التأصيل الفلسفي والاجتماعي للممارسات التربوية المعاصرة، ومحدودية القراءات باللغات الأجنبية، تنقلص دائرته لتقتصر على تدريس بعض الموضوعات وليس العلوم مثل "التربية وقضايا العصر" أو "المعلم ومهنة التعليم"، بينما تتسع دائرة أحد مداخله أو فروعه لتشمل العناوين الجاذبة والبراقة، تسانده في ذلك عمليات الشرعنة غير الموضوعية من خلال اللوائح وخطط الدراسة واللجان الإدارية.

ومن الأمثلة الصارخة أيضاً على تلك النزعة التقويمية الادعاء بعدم اختصاص مجال أصول التربية بالبحث في التخطيط الاستراتيجي أو تدريسه، بحجة أن التخطيط هو أول العمليات الإدارية التي استقر تصنيفها منذ القدم في علم الإدارة، وهو ما يعكس نظرةً محدودةً إلى الفكر التخطيطي وما ينطلق منه من خلفيات فلسفية واجتماعية واقتصادية أكثر تعقيداً من مستوى العملية الإدارية managerial ذات النزعة التقنية الإجرائية operational العملية.

فقد شهدت حقبة التسعينيات من القرن العشرين هبوطاً للفكر الاستراتيجي من سماء التخطيط التربوي على مستوى النظم والمجتمعات بكاملها إلى أرض المنظمات والمنظومات الفرعية، بل والوحدات التنظيمية داخل المنظمة الواحدة، ما أغرى أصحاب تخصص الإدارة التعليمية والمدرسية بادعاء ملكية هذا المستوى من الفكر التخطيطي وضمه إلى مجموعة الموضوعات الأكثر جاذبية التي استحوذوا عليها مثل نظم ضمان الجودة والاعتماد وغيرها.

ولكن حقيقة الأمر أن تحليل السياقات الداخلية والخارجية للنظام و صياغة الرؤية الاستراتيجية والرسالة والتوجهات، كلها تعتمد على التفكير بالمفاهيم والربط بينها وبين مصادقاتها (الوقائع والحالات التي تتدرج تحت المفاهيم)، وتستند إلى تمكّن وإدراكٍ للظهير الأنطولوجي والإبستمولوجي للمجتمع وللنظام، وعلى الوعي ببنية المجتمع وقواه وما بينها من تفاعلات، والوعي بتوجهاته الأيديولوجية وخياراته السياسية والاقتصادية.. وغيرها الكثير مما لا تستوعبه النظرة الإدارية الضيقة.

لقد ناضل أساتذة أصول التربية في مصر والوطن العربي من أجل التأسيس لهذا المجال المعرفي وثيق الصلة بالبشر والإنسان منذ الراحل (حامد عمار) و(عبد الله عبد الدايم)، مروراً بـ (ضياء الدين زاهر)، و(مهني غنايم)، و(هادية أبو كيلة)، ومن بعدهم كثيرين، حتى بات مسمى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين في المجلس الأعلى للجامعات المصرية هو "أصول التربية والتخطيط التربوي"، فهل تسفر محاولات التقويض المشار إليها عن قضم هذا المجال التطبيقي لمقولات فلسفة التربية واجتماعها وابتلاعه؟

وربما كان ضرورياً في هذا الكتاب السعي إلى ترسيم الحدود المعرفية والمنهجية الفاصلة بين الأصل وفروعه، والتي يتوقع أن تُقضي، بشكلٍ موضوعيٍّ مجرد، إلى إزالة تلك الحدود المصطنعة التي يعرف الرعيل الأول والثاني والثالث من التربويين في مصر أنها في الأصل دوائر نفوذ ارتضاها أساتذة كبار بينهم وقتها لاعتبارات تخصصهم، وأنها لم تكن يوماً حدوداً موضوعية.

6. تمييع أصول التربية

مصطلح "التمييع" شاع استعماله من قبل الاتجاه السلفي للإشارة إلى الإفراط من قبل بعض الفقهاء في تيسير الأحكام الفقهية إلى درجة التقريط، داعين إلى استعادة أود الدين وصلابة بنيانه بتحري الآراء غير المتساهلة والأخذ بها.

واستعمالي للمصطلح في وصف ماحدث للتعليم عموماً، وأصول التربية بوصفه نموذجاً، في مصر على مدى أربعين عاماً هي عمر خبرتي الشخصية في المجال لا يعني أنني من دعاة الاتجاه السلفي في التربية، ولا يعني أن التجارب الماضية بالضرورة هي الأفضل وهي معيار المفاضلة، ولكن يعني أن المسؤولين عن التعليم والمتخصصين المتعاونين معهم قد فرطوا بدعوى التطوير في كثير من الأصول المهنية والقواعد العلمية في التربية، حتى صار التعليم مسطحاً ضحلاً خالياً من التربية، وأن كثيراً من أساتذة التخصص قد تساهلوا ومرروا أموراً كان من شأنها أن يصل هذا التخصص إلى درجة التمييع، بل والوهن التي هو عليها الآن.

وأول أسباب ذلك التمييع تلك الصورة الذهنية لمجال التخصص بوصفه (باقة من الموضوعات A bouquet of themes) التي ينقلها كثير من أساتذة الجيل الخامس والسادس ومن بعدهم ممن نالوا درجة الأستاذية خلال العقدين الأخيرين إلى طلابهم، وليس بوصفه مجموعة من (العلوم أو الحقول المعرفية Knowledge Disciplines or fields) ما يجعل الأمر ميسراً واختيارياً بالنسبة لهم، خاصة عند التعامل مع الأصول الفلسفية للتربية التي

هجرتها الباحثون ظناً منهم أنها إحدى الخيارات المتاحة، وأن لا مشاحة أن يصير المرء أستاذاً لأصول التربية دون أن يقرأ كتاباً أو يكتب سطرًا فيها. ومن مظاهر ذلك التمييع أيضاً، بل وربما يكون من أسبابه، التجرؤ على العلم، والتصدي لمواقف الإدلاء بالرأي في حلقات السيمينار، والإشراف الأكاديمي على الرسائل الجامعية ومناقشتها أياً كان موضوعها أو تخصصها الفرعي، بدعوى ألا تخصص في أصول التربية، وأنه يحق لعضو هيئة التدريس المنتمي إلى المجال أن يخوض في كل مجالاته المعرفية دون وجل، بل إن هذا واجب من واجباته، وأن بحوث المتقدم للترقية يحسن أن تمثل باقة من الموضوعات التي تثبت إلمامه بكافة الأصول.

وثاني المظاهر ما أطلق عليه "الأمية الأكاديمية"، وقد طالعت مؤخراً خبر صدور المؤلف الجديد للدكتور (أسعد وطفة) حول " الأمية الأكاديمية في الجامعات العربية" . ثم طالعت مقال (الدكتور عمار علي حسن) حول الأمية المنهجية لدى الفئة ذاتها من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات. ويبدو أن الظاهرة استحالت أكبر من أن يغض عنها الطرف، أو يشار إليها في إطار المنسوب المعتقد من تفاوت المستوى بين أعضاء أي مجتمع مهني، أو في إطار مفهوم الفروق الفردية.. وصارت تسد عين الشمس كما يقال في التعبير العالمي. والتي يمكن رصد بداياتها منذ نحو أربعة عقود في برامج ومقررات إعداد المعلمين في كليات التربية، مع التوسع في افتتاح كليات التربية في كافة المحافظات، وافتتاح ما عرف بكليات التربية النوعية، وما رافق ذلك من (تيسيرات) عديدة في تخريج دفعات ضخمة من الطلاب، وتعيين وترقية الآلاف لسد الحاجة إلى أعداد مضاعفة من أعضاء هيئة التدريس.

وأشرت وأشار كثيرون أيضاً إلى ظاهرة مواكبة لكل ما سبق هي ظاهرة حيود بعض الممارسات الأكاديمية عن مساراتها في مجالات النشر العلمي وتحكيم البحوث، وفحص الإنتاج العلمي للمقدمين للترقيات، والإشراف على الرسائل الجامعية ومناقشتها.. الخ

والحقيقة أن كل تلك الأعراض مجتمعة ومتآزرة هي التي صنعت حالة التردّي والضعف الراهنة في جانب من أهم جوانب قوة مصر الناعمة وهو الجانب العلمي والتعليمي، وهي التي أدت إلى هوان المجتمع الأكاديمي واستخفاف مجتمعات مهنية وفنّوية أخرى به على رأسها أصحاب المواقع التنفيذية والسياسية.. فصار أقل شأنًا ومكانة.

إن مجتمعا يشغل بصناعة العلم ونشره وتطبيقه، لكنه يستخف به في باطن ممارساته، ويتجرأ على تصدر مشاهدته وجلساته ومواقع إدارته كثير ممن خوت عقولهم منه أو نالوا بالكاد ما يصورهم أمام الناس هياكل فارغة مستوفاة الشكل والهيئة دون أن يضيفوا إليه.. هو مجتمع تجرد من تلك الغلالة الرقيقة الصلبة التي تسمى " ضمير العلم" .. وأصبح كمن يتسابق إلى إمامة المصلين دون وضوء، أو كمن يتصدر مجالس الفتوى دون علم..

وختاماً، فقد تصدى هذا الكتاب لزاوية منهجية مهمة في مجال مركب شديد التنوع في حقوله المعرفية وروافده النظرية، هي زاوية "التصميم البحثي في أصول التربية"، ساعياً من خلال التعمق في أبعاد المفهوم وعناصره إلى إقامة أود المجال بعد أن ترهل وأصابه الوهن، وإلى إعادة إرساء ما تهدم من قواعده الأصولية التي تراخت الأيدي عن صيانتها وترميمها باستمرار، وإلى استعادة المسحة "العلمية" التي رانت عليها أدران البلاغة المصطنعة واللفظية الفارغة.

فبدأ الفصل الأول بتحديد بعض المفاهيم الأساسية في مجال البحث في أصول التربية، وأولها مفهوم "التأصيل التربوي"، ومفهوم "الخريطة المعرفية"، ومفهوم "البنية المعرفية"، ومفهوم "التصميم البحثي" بأبعاده المعرفية والمنهجية، وما يتصل به من مفاهيم ومصطلحات.

ثم اهتم الفصل الثاني برسم الخطوط الفاصلة بين الدوائر المعرفية المكونة لمجال أصول التربية، ووصف مساحات التقاطع بينها، وتعيين حقوله المعرفية المتعددة، الأساسية منها والفرعية، ثم اهتم باستعراض البنية المعرفية لكل حقل من تلك الحقول، بداية من أهم النظريات التي تحتل قمة الهرم المعرفي، ومقولاتها المستمدة من ظهيرها الفلسفي، وانتهاءً بالوقائع الجزئية

والحقائق المباشرة عند قاعدة الهرم، مروراً بأهم المفاهيم والمبادئ العلمية الحاكمة لهذا الحقل.

وتناول الفصل الثالث بالتفصيل الخلفيات الفلسفية والنظريات العلمية في علاقتها بمناهج البحث العلمي، وانعكاسها على تصميمات البحث في أصول التربية، وكيف تتبلور مقولات النظرية العلمية في ضوء المباحث الفلسفية الأساسية في الوجود والمعرفة، وكيف تعمل النظرية على تحقيق أهدافها من خلال منهج البحث، وحدود استخدام النظرية العلمية، وكيف تتكامل المداخل الوضعية مع المداخل ضد الوضعية لكي تحيط بالظواهر من زوايا متعددة.

ثم تناول الفصل الرابع أبعاد مفهوم التصميم البحثي، وإشكالية تصنيف التصميمات البحثية وما خلفها من نماذج إرشادية، وكيفية توجيه المداخل البحثية الوضعية وضد الوضعية للتصميم البحثي في أصول التربية، وأهمية تعيين الإطار المعرفي والإطار المنهجي للموضوع في خطة البحث حتى يسهل اختيار التصميم البحثي المناسب، ثم استعرض الفصل مجموعة من التصميمات البحثية الممثلة لتصنيفات البحث.

وتناول الفصل الخامس بالتفصيل أهم عناصر التصميم البحثي مثل: مشكلة البحث، وأهداف البحث، ومنهج البحث، وأسئلة البحث، وكيف يتأثر اتجاه تلك العناصر ومضمونها باختلاف الظهير الفلسفي والنظري.

والكتاب، كما أسلفنا، محاولة للخروج من أزمة أصول التربية على مستوى البحث، ينبغي أن تساندها محاولات أخرى عديدة على مستوى التعليم ومستوى الممارسة، والأمل معقود على جمهوره من شباب الباحثين في مراحل الدراسات العليا وباحثي ما بعد الدكتوراه، وعلى أساتذتهم المتحمسين للضبط المنهجي، من المشرفين على الرسائل الجامعية ومحكمي البحوث المقدمة للنشر بالدوريات المتخصصة، وقبلهم أعضاء اللجان العلمية للترقيات. والله من وراء القصد.

القاهرة، يوليو 2023

الفصل الأول

مفاهيم أساسية للبحث العلمي في أصول التربية

الفصل الأول

مفاهيم أساسية للبحث العلمي في أصول التربية

يقتضي الخروج من أزمة أصول التربية، على مستوى البحث والتعليم، وعلى مستوى بناء الجماعة العلمية، مراجعة بعض المفاهيم الأساسية التي قد يكون التسليم بها واستعمالها بحكم العادة لفترات بعيدة قد أدى إلى التباس معانيها ودلالاتها خاصة لدى الأجيال المعاصرة من الباحثين، أو إلى فهمها على غير المقصود منها، وقد تفضي تلك المراجعة إلى استعادة الفهم الصحيح لبعضها، أو إلى إعادة بنائها من جديد لكي يستقيم المفهوم مع مصادقاته، وتستعيد الوسائل فاعليتها لبلوغ الأهداف.

1. مفهوم التأصيل التربوي Educational founding

علاوة على الملابس الخاصة التي أحاطت بإنشاء قسم "أصول التربية Division of Foundations of education" بجامعة شيكاغو ، ليضم أقساماً متخصصة Departments في: فلسفة التربية، وتاريخ التربية، واجتماعيات التربية، وهو القسم الذي لم يناظره قسم آخر على الشاطئ الشرقي للأطلنطي في إنجلترا وبقي عنواناً لهذا التخصص في الجامعات المصرية وبعض الجامعات العربية إلى الآن، تبقى عملية "التأصيل التربوي" هي المهمة الأولى لأصحاب هذا التخصص المعرفي المركب، كما يبقى المفهوم مكن الغموض واللبس لدى البعض منهم ناهيك عن غيرهم من غير المتخصصين.

وما يسعى هذا الكتاب إلى تأكيده أن مهمة التأصيل تلك لا تخضع للاجتهادات الشخصية أو تتحرر من القواعد العلمية الحاكمة، وإنما هي عملية بحثية وتعليمية تتعلق ببنية المعرفة بالأساس، وتحكمها معايير المعرفة العلمية وشروطها، ويتحدد مجال نشاطها وتأثيرها بحدود البنية المعرفية للعلوم المتقاطعة مع التربية في دائرة أصول التربية؛ وهو تأكيد يفرضه واقع التعامل

اليومي مع هذا التخصص من قبل الأكاديميين ومن قبل العامة بوصفه لوناً من الأدب التربوي المشوب بالخطابة والبلاغة اللغوية، أو بوصفه فناً من الفنون يتطلب مواهب فردية خاصة، لكنه أبعد ما يكون عن صرامة البحث العلمي ورصانته التي تتشح بها تخصصات تربوية أخرى.

ويحتاج مفهوم "التأصيل" إلى مزيدٍ من التحليل الإجرائي لتحديد معناه بدقة، وتعيين الإجراءات المترتبة على اعتماده بوصفه المهمة الأساسية لأصول التربية، نظراً لتعدد المفاهيم المتضمنة فيه والمتداخلة معه، ونظراً لارتباطه كما قلنا ببنية المعرفة ذات الطبقات المتعددة (حقائق - مفاهيم - مبادئ - قوانين - نظريات ..) ، ودوائرها وخرائطها المتداخلة المتقاطعة، الأمر الذي يجعل من التأصيل عملية مركبة متعددة الاتجاهات صعوداً وهبوطاً وعمقاً عبر تلك البنى والخرائط.

1:1 التأصيل بوصفه تحليلاً

- أول المعاني المتضمنة في عملية التأصيل التربوي هو معنى "التحليل"، بيد أن هناك اتجاهاتٍ مختلفة بالنسبة لمعنى "التحليل" في الفلسفة على مر العصور أوردها (عزمي إسلام) وأجزها في ثلاثة اتجاهات رئيسة⁽¹⁾:
- تحليل الفكرة من خلال تطبيقاتها الجزئية، وذلك لمعرفة المبدأ الكامن وراءها، كما هي الحال في المنهج الحوارى عند (سقراط) و (أفلاطون)، بمعنى الاستدلال العقلي.
 - تحليل المعرفة الإنسانية، وردها إلى مجموعة العناصر الأولية، أو تحليل الوجود كما هو عند (ديكارت)، و (لوك)، و (هيوم)، و (لبنتز)، بالمعنى الحسي التجريبي.
 - تحليل الأطر والقوالب التي تصب فيها المعرفة الإنسانية، ويقصد بها اللغة، كما هي الحال عند فلاسفة (كمبردج) بداية من (مور)، و(برتراند رسل)، ثم (فنجشتين) وعند جماعة فينا أو "الوضعيين المناطقة"، بمعنى تحليل منطق لغة العلم.

ويجب التأكيد على أن جميع تلك الاتجاهات واردة في وظيفة "التأصيل"، تبعاً للمرجعية الفلسفية المتبناة في البحث التربوي، وتبعاً لنظرية المعرفة التي تطرحها تلك المرجعية، كما يجب ملاحظة أن الاتجاه الأخير في معنى "التحليل"، ألا وهو اتجاه الفلسفة التحليلية، يهدف إلى تحليل اللغة التي تحمل فكراً، والوصول بهذا التحليل غايته القصوى، وهي الوعي بما يتضمنه الكلام الذي نستخدمه في التفاهم من "حصيلّة حسية"، حتى إذا ما زعمنا بعد ذلك أن ثمة عبارات لغوية لا تقبل الترجمة إلى مضمونٍ حسي، كانت عبارات بغير معنى على الإطلاق".⁽²⁾

وإذا كانت بعض المفهومات قد تداخلت مع مفهوم "التحليل" مثل مفهومات: "التعميم"، و"التفسير"، و"التوضيح"، و"التعريف"، فإن فض الاشتباك بينها يصبح ضرورياً للوقوف على الخصائص العامة لذلك المفهوم.

وأول ما يلاحظ على تلك المعاني، كما أكدنا، أنها ترتبط بالخاصية المعرفية، فالبحث عن المعرفة قديم قدم التاريخ البشري، فمع بداية التجمع الاجتماعي للأفراد من أجل السيطرة على ما في البيئة من موضوعات وتسخيرها لخدمة الإنسان، نشأت الرغبة في المعرفة على أساس من "التعميم": فالبحث في أصول الظاهرة التربوية يتضمن هدف الكشف والتعميم والتصنيف، بحيث تصنف العوامل إلى عوامل مرتبطة بالظاهرة – إذا كان نكرها ضرورياً ليكون التعميم صحيحاً، وعوامل أخرى غير مرتبطة بها، وهذه هي بداية المعرفة⁽³⁾، كما يحدث في بحوث الإثنوجرافيا مثلاً عند دراسة أساليب التنشئة الاجتماعية في إحدى الجماعات الهامشية، أو في بحوث الفعل Action Research لتحسين إحدى ممارسات الشراكة المجتمعية بإحدى المدارس..

والتعميم هنا هو قوام "التفسير"، فما نعينه بتفسير واقعةٍ معينة، هو إدراج تلك الواقعة تحت قانونٍ عام، بيد أن هناك بعض المزالق التي قد تتحرف بمعنى "التعميم"، و"التفسير" عن الواقع الصحيح، وهو ما يحدث إذا ربطنا بين

بعض الأحداث الطبيعية وبين التجارب النفسية، أو ما يسمى (التشبه بالإنسان Anthropomorphism) ، كالتعامل مع بعض الظواهر وكأنها كائنات حية، وإضفاء الصفات البشرية على بعض الموضوعات المادية من أجل تفسيرها، وهو أمر شائع في بحوث أصول التربية التي تستند إلى تصور شبه أسطوري⁽⁴⁾ حول "قدرة التربية على إحداث التغير الاجتماعي"، أو "مفهوم الشخصية القومية"، أو التفسير عن طريق افتراض واقعة لم تلاحظ، أو لا يمكن ملاحظتها مباشرة لمجرد ارتباطها بقانون عام مثل:

- افتراض فاعلية نظام أو صيغة لإعداد المعلم لمجرد مطابقة نتائج الملحقين به للمنحنى الجرسى.

- أو تعميم أسلوب ما لتمويل التعليم لمجرد مطابقة مؤشرات النموذج الرياضي السائد..

وعلى ذلك فإن القوانين العامة يمكن أن تستخدم في الاستدلالات التي تكشف عن وقائع جديدة، ويصبح التفسير أداة لتكملة عالم التجربة المباشرة بموضوعات وحوادث مستخلصة بالاستدلال.⁽⁵⁾

وهناك معنى آخر يمكن أن يندرج تحت مفهوم "التحليل" ألا هو "التوضيح"؛ فالتحليل من حيث هو توضيح، له أكبر الأثر في أن الكثير من المشكلات التي تحدثت عنها الفلسفة قد ترجع إلى سوء استخدام العبارات والألفاظ، أو ما يسميه أصحاب الفلسفة التحليلية "العبارات الزائفة"، والتي قد تكون على إحدى صورتين: أما أن يكون اللفظ بغير رصيدٍ من المعطيات الحسية مثل لفظ (جوهر)، أو أن تكون الألفاظ ذات معانٍ خبرية ولكنها مرتبة ترتيباً لا يتفق ومنطق اللغة، مثل قولنا بأن: "المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية"، أو "أن التعليم الفني هو قاطرة التنمية"..إلخ.

ويكون التوضيح هنا بمعنى تحديد موقع العبارة أو اللفظ من أنماط العبارات والقضايا المعروفة، وذلك لمعرفة ما إذا كانت ذات معنى يمكن

مناقشته، أو أنها لا محل لها من المناقشة، لأنها لا تمتلك أي معنى على الإطلاق، لذا فالتوضيح عملية أولية لابد منها قبل الشروع في التحليل.

والواقع أن النظرة التي تعتبر الفلسفة تحليلاً منطقياً، وبالتالي (توضيحاً) لأفكارنا وعبارتنا اللغوية، تلك النظرة لاقت بعض النقد الذي يلخصه (باب pap) قائلاً: "إن القول بأن عمل الفيلسوف هو أن يحلل قضايا معينة، إنما هو طريقة أخرى للقول بأن عمله هو مجرد تعريف ألفاظ معينة مثل القضية، والاحتمال ... الخ"⁽⁶⁾.

ولكن هل التحليل هو (التعريف) بهذا المعنى؟ ماذا التعريف عبارة عن توضيح للعبارات أو الألفاظ؟

الإجابة هي النفي، لأن المعنى الذي يتضمنه التحليل أعم وأشمل؛ فالتعريف يكون للحدود أو (الألفاظ) كل على حدة، أما التحليل فيكون لعبارة كاملة ذات معنى، وتعبير أدق فإن التحليل يتم للمفهوم داخل السياق Context الذي يتضمنه.

"وفضل التحليل على التعريف هو أنه حينما يتعذر تعريف حد ما تعريفاً مباشراً، فإننا نلجأ إلى تحليل العبارات التي ورد فيها ذلك الحد، فإذا ما استبدلنا بالعبرة كلها عبارة أخرى تساويها في المعنى - مع خلوها من الحد المراد تعريفه - كنا بمثابة من قدم تعريفاً لذلك الحد بطريقة غير مباشرة."⁽⁷⁾

وهذا ما أوضحه فلاسفة التحليل منذ (مور) في كتابه "A Reply to My Critics"، و(كارناب) في كتابه "Logical Syntax of Language"، وهو ما ركز عليه (آير) أيضاً بالشرح في كتابه "Language, Truth and Logic" قائلاً: "إن التعريفات التي تسعى الفلسفة في طلبها هي نوع مختلف عن تلك التي نتوقع أن نجدها في القواميس، ففي القواميس نحن نسعى عموماً في طلب ما يسمى بالتعريف الجامع (المباشر)، بينما نبحث في الفلسفة عن

التعريف من حيث الاستعمال، فنحن - عندئذ - لا نعرف رمزاً ما بأن نكافئه برمز آخر، ولكن بأن نوضح كيف يمكن ترجمة العبارة ذات الدلالة إلى أخرى مكافئة لها لا تتضمن ذلك الرمز أو أي من مرادفاته.⁽⁸⁾ وهو أمر شائع حيث تحفل بحوث أصول التربية بمثل تلك العبارات التي تتضمن ألفاظاً تختلف معانيها باختلاف السياق.

وما يزيد معنى "التحليل" وضوحاً أن نقابله بـ"التركيب"؛ فدائماً كان للفلاسفة هدفان أساسيان هما: بناء أنساق من الميتافيزيقا والأخلاق، وهذا تركيب، ثم توضيح الأفكار العامة والمفاهيم العامة، وهذا تحليل، إلا أنه لا ينبغي التفرقة بين هذين المقصدين على نحو حاسم، لأن ما هو "تركيب" من وجهة نظر معينة قد يعتبر "تحليلاً" من وجهة نظر أخرى.

فجمهورية أفلاطون مثلاً تعد (بناءً) - في نطاق الفكر - لمجتمع عادل كامل في عدالته، أو هي (تحليل) لفكرة المجتمع العادل.

لذا يمكن القول إن التقابل بين (التحليل) و (التركيب) يعد ظاهرياً، لأنهما متكاملان يتممان بعضهما البعض عملياً، فتحليلنا لمفهوم ما هو (تركيب) لما صدقات ذلك المفهوم، والعكس صحيح.

وقد تشير الملاحظة الأخيرة إلى ذلك المعنى الشائع لدى التربويين، وأصحاب أصول التربية خاصة، لوظيفة "التأصيل" التي يضطلعون بها بوصفها لوناً من "التنظير"، بل وتندر الآخرين بهذه الخاصية لنعنتهم بسكنى الأبراج العاجية والبعد عن الواقع أحياناً، وهي نقطة خلافية تحتاج إلى مزيد من المناقشة، لذا فسوف نعود إليها في نهاية هذا الفصل عند الحديث عن أزمة التنظير في أصول التربية.

مما سبق، يمكن القول إن معنى التحليل يشتمل على تلك العمليات الجزئية جميعها: من تعميم Generalization وتوضيح Clarification، وتعريف Definition، بل وتركيب Synthesis أيضاً.. ولكن بحيث تؤدي

كل عملية منها دورها في تناسق وتكامل ، بمعنى أنها جميعها إجراءات Procedures لازمة لعملية التحليل، ومن ثم تأصيل ما يسعى البحث في أصول التربية إلى تأصيله من ممارسات أو تطبيقات أو تصورات.

2:1 التأصيل بوصفه استقراراً وتحقيقاً⁽⁹⁾

ويمكن أيضاً النظر إلى وظيفة "التأصيل التربوي" بوصفها عملية تحقق من وجود رصيد من الوقائع الدالة على صدق القضايا التي يتناولها البحث، وهي من أكثر الممارسات البحثية شيوعاً في مجال أصول التربية تحت مسمى الدراسات الإمبريقية، حيث تنطلق الدراسة من "قضية" ، أو "افتراض"، أو "عبارة تقريرية" تتناول علاقة بين بعض المتغيرات، لكي تتحقق من صدقها على أرض الواقع، مثلما في الدراسات التقييمية للكفاءة الداخلية أو الخارجية للمؤسسات التربوية، أو الدراسات الارتباطية .. وغيرها

فقد تناولت بحوث كثيرة في أصول التربية قضايا اجتماعية على غرار: "المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة وعلاقته بفرص مواصلة التعليم لدى الإناث"، أو قضايا فلسفية مثل: " قضية الأصالة/ المعاصرة وعلاقتها بخطاب الذات العربية تجاه الآخر الغربي"، أو قضايا اقتصادية مثل: " معدلات البطالة وعزوف جهات التوظيف وعلاقتها بانخفاض الكفاءة الداخلية لمؤسسات التعليم العالي". إلخ وانطلقت إلى ما يسمى بـ"أرض الواقع" للتحقق من صدق الافتراضات وتمام المعنى لما تتضمنه من مفاهيم من خلال ما ترصده من رصيد لها في ذلك الواقع.

وبغض النظر عن كون مفهوم "الواقع" ذاته قد لا يحظى بقبولٍ على معيار التحقق لدى كثيرٍ من أصحاب الاتجاه التحليلي، علاوة على أنصار الاتجاه ضد الوضعي في مناهج البحث الذين يرون أن احتكام الباحث إلى معطيات ذلك الواقع بوصفه معياراً للصدق هو لون من الانقياد إلى التزييف والتضليل.. فإنه يبقى واحداً من أهم وظائف التأصيل التربوي المشار إليها هنا.

ويعد (ألفرد آير) من أكثر المهتمين بمبدأ التحقق Verifiability ، وهو أساس عند أغلب فلاسفة التحليل ، وعند الوضعيين المناطق بوجه خاص، وهو مستمد من نظريته التصويرية للغة. حيث حاول (آير) بكل جهده أن يعرف هذا المعيار ، وأن يضع له الشروط المنطقية التي تكفل قيامه بوظيفته من الحكم على القضايا بالصدق أو الكذب ، واستعمال القضايا عديمة المعنى.

فبعد أن أخذ بتعريف التحقق – كما قال به (شليك) : "التحقق بمعنى الملاحظة التجريبية المباشرة ، بحيث يمكن تعيين القضايا المشتعلة على حدود بشكل مباشر ، بوصفها موضوعات يمكن ملاحظتها"⁽¹⁰⁾، وهو تعريف يستبعد كل القضايا التي تعالج أحداث الماضي أو المستقبل لأنها غير قابلة للملاحظة المباشرة – بعد هذا، عاد (آير) واعترف في مقدمة الطبعة الثانية من كتابه " اللغة والصدق والمنطق"، بأن تعريفه السابق للتحقق قد يفتح السبل أمام أية عبارة ميتافيزيقية لأن تكون – مبدئياً – قابلة للتحقق مادام لها معنى، وإن لم تسمح الوسائل الحسية الآن بالتحقق منها، ⁽¹¹⁾ لذا فقد أضاف بعض الشروط إلى معيار التحقق زادت من غموضه ، وفتحت عليه باب النقد العنيف من قبل النقاد.

ويقرر (آير) – بناءً على ذلك المبدأ – أن قضايا الفلسفة بشكل عام (يقصد الفلسفات الأخرى غير الفلسفة التحليلية) لغوية وليست واقعية، لأنه يرى القضية الواقعية Factual ذات طبيعة احتمالية لا تقبل الاستدلال اليقيني، وأنها تجريبية لا يمكن ضمان تعميم نتائجها على المستقبل البعيد، بينما قضايا الفلسفة قائمة في نظره على تحصيل الحاصل، إذ لا تعدو مجرد صياغة لغوية لبعض التعريفات، فالسؤال القائل : "ما الصدق؟" لا يزيد عن كونه يحتاج إلى تعريف للصدق، بينما لا نجد في مقدور أية نظرية "واقعية" أن تنهض للإجابة عنه.

ويعود (آير) ليؤكد أن السبيل لإثبات القضايا الفلسفية اللغوية (التحليلية) يختلف تماماً عن طريق إثبات القضايا الواقعية (التأليفية) ؛ فالأولى

يتوقف إثباتها على صحة تعريف ما تتضمنه من رموز ، أما الثانية فإثباتها مرهون بمقتضى وقائع التجربة.

فالقضية القائلة بأن (ليست كل صيغ التعلم من بعد فعالة، ولا تغني كافة صيغ التعلم من بعد عن التعلم وجهاً لوجه) ، قضية تحليلية صادقة – بلا شك – ولكنها لا تمدنا بأية معلومات عن صيغ التعلم من بعد، أو عن نقاط القوة ونقاط الضعف بها، أو عن الاختلافات فيما بينها من حيث الهدف والمضمون والأسلوب.. إلخ ، لأنها ببساطة قضية بحثية لا تنطوي على مضمون واقعي، بينما القضية القائلة بأن (بعض صيغ التعلم من بعد غير فعالة في تعلم المهارات اليدوية) قضية تأليفية ذات طبيعة احتمالية تحتاج إلى تجريب.

النزول، إذن، إلى أعماق الواقع التجريبي لاختبار صدق القضايا المجردة، والتحقق من أن لها رصيذاً في عالم الوقائع المحسوسة، هو أحد المعاني الأساسية للتأصيل التربوي، ولا غنى عن الإمبريقية بدعوى الاختصاص بالتجريد والتنظير في بحوث أصول التربية.

3:1 التأصيل بوصفه تفكيراً بالمفاهيم

التأصيل يعني التحليل بكافة معانيه المشتبكة معه، وهو يعني التحقق الإمبريقي أيضاً، .. وهكذا في صعود ونزول.. وهنا نعود من جديد لتبني وجهة نظر فلاسفة التربية التحليليين حول وظيفة فلسفة التربية، ألا وهي تحليل لغة التربية ومنطقها، ويتمثل ذلك في أحد أهم تصميمات البحث في أصول التربية وأكثرها ندرة واستخداماً في واقعنا التربوي، وهو "بحوث المفهوم التربوية"⁽¹²⁾، في إطار المنهج الفلسفي.

وتمثل رحلة الانتقال بالتفكير بالمفاهيم عبر البنية المعرفية لأصول التربية صعوداً من طبقة الحقائق، أو هبوطاً من طبقتي النظريات والمبادئ، تحققاً من انطباق المفهومات على الماصدقات، أو استقراءاً للمفهومات من الماصدقات، أو إعادة بناءٍ لبعضها.. تمثل تلك الرحلة المعرفية لب عملية

التأصيل التربوي في نظرنا، والمهارة البحثية الأولى التي يتحتم على الباحث في المجال امتلاكها، وهو ما دعانا إلى أفراد مساحة خاصة لها ولتطبيقاتها في مجالات البحث والتخطيط وإرساء السياسات في كتاب "التفكير بالمفاهيم التربوية 2022"، وهو أيضا ما يدعونا في هذا الكتاب إلى إعادة لفت الانتباه إلى منهج تحليل المفاهيم عند فلاسفة التربية التحليليين، بوصفه أحد وسائل عملية التأصيل التربوي، لكن دون القطع بأنه هو المنهج الوحيد المعتمد في بحوث أصول التربية.

1:3:1 منهج تحليل المفاهيم عند فلاسفة التربية التحليليين⁽¹³⁾

كأي منهج في البحث، وبوصفه جزءاً من المنهج الفلسفي في البحث، يركز هذا المنهج على مبادئ عامة تشكل إطاراً فلسفياً يوجه أهدافه وخطواته، وهي المبادئ الأساسية لفلسفة التحليل :-

1:1:3:1 رفض الميتافيزيقا :

لا يعترف فلاسفة التربية التحليليين بالأفكار المجردة التي لا تمتلك رصيذاً في عالم الوقائع المادية، ويرفضون الانسياق وراء كلماتٍ وعباراتٍ مثالية تفسر الوجود ككل، أو تبني نسقاً فلسفياً ينظم حركة الحياة عامة، وعلى ذلك فمباحث: الأنطولوجيا وعلم الجمال .. وغيرها ليست ذات معنى، ولا تعدو مجرد لغوٍ فارغ المضمون، فلا محل لها من المناقشة توفيراً للجهد والوقت .

1:3:1"2 اعتماد الحواس مصادر للمعرفة :

تأسيساً على المبدأ الأول وهو رفض الميتافيزيقا، فإن التحليليين لا يعترفون بأي مصدر آخر للمعرفة غير الحواس، فالمعرفة عندهم "تجريبية" وليست "لدنية" أو "بالاستبطان"، والحواس وما يعينها من وسائل وأدوات هي المصادر الوحيدة لتحصيل المعرفة ، والمنهج العلمي بخطواته المحددة ومسلماته الأساسية هو المنهج المشروع للبحث في ظواهر الطبيعة، بهدف فهمها وتفسيرها والتحكم فيها،

والنتائج التي يصل إليها ذات طبيعة احتمالية وليست يقينية، لذا فالمعرفة دائماً قابلة للتغير والتطور.

3:1:3:1 التركيز على دراسة اللغة ومنطقها :

لا يتعامل التحليليون مع الأفكار المجردة ، وكذلك لا يتعاملون مع الوقائع المادية ، ولكنهم يتعاملون مع القلب الذي يصاغ فيه كل هذا، وهو اللغة، فهم لا يناقشون الأفكار بوصفها كيانات، ولكن بوصفها مفهومات تحمل عند مستعملها معانٍ متعددة، والاستعمال عندهم هو مساحة الاتفاق التي يصنعها المفهوم عند مستعمله، بحيث تسهل ترجمته إلى إجراءات سلوكية قابلة للتحقق والملاحظة، وإلا كان لفظاً بغير معنى .

ولا يدعى فلاسفة التربية التحليليين أن باستطاعتهم تقديم "قاموس تربوي" بالمعنى الكامل، ولكنهم - فقط - يعملون على تنقية ألفاظ وعبارات اللغة التربوية من الغموض واللبس، مهتدين في ذلك بقواعد المنطق ، مؤمنين بأن أهم مشكلات التربية - في الواقع - مشكلات ناجمة عن عدم وضوح المفهومات.

4:1:3:1 الاهتمام بدراسة السياق الاجتماعي :

لا يجرّد فلاسفة التربية التحليليين مفهوماتهم من سياقها الاجتماعي ، بل يدرسونه ويهتمون به ، لأن المفهوم - عندهم - وليد مجتمعه ، واستعمالاته ما هي إلا أعراف تواضع الناس عليها وتداولوها فيما بينهم ، وعلى ذلك فإن للعلوم الاجتماعية قيمة وأهمية كبرى في تعميق الفهم لمفهومات التربية .

2:3:1 أهداف منهج تحليل المفهومات:

يهدف منهج تحليل المفهومات التربوية أهدافاً انتقائية بالدرجة الأولى فهو يتعامل مع مفهومات موجودة بالفعل ، ولا يبتدع مفهومات جديدة ، لذا فهو يهدف إلى :-

1:2:3:1 إما التبرير أو التقويض :

برغم تقابل المعنى بين (التبرير) و (التقويض) ، فهما عمليتان تؤديان إلى نفس النتائج ، لأن تبرير مفهوم ما ، هو البحث في أصوله الفلسفية والاجتماعية والأخلاقية ، والتي هي مجموع الأسباب الوجيهة لتحقيق هذا المفهوم في حالات جزئية متعددة، وهي تنتهي إلى إجازة وإثبات المفهوم، فإذا لم يكن من المبررات الموضوعية ما يساند هذا المفهوم، أو أثبت التحليل أنه دخیل على المجال، أو انه يضلل متسع الجهد والوقت في منافسات لا طائل منها ، لأن على المحللين أن يقوموه ويستبعدوه من دائرة البحث والاهتمام .

2:2:3:1 الكشف عن معارف جديدة :

يؤمن التحليليون أن " الكل أكبر من مجموع أجزائه"، لذا فإن تحليل المفهوم لا يعنى وضع تعريف له يساويه تماماً، وإلا أصبح تحصيل حاصل ، ولكنه يضيف إلى معرفتنا به آفاقاً جديدة ، ولا يعنى ذلك ازدياد المعرفة كما فقط ، بل يعنى ازديادها نوعاً بالدرجة الأولى لأن، التوضيح Clarification يجعل معرفتنا أعمق وأوسع ، وبهذا يكتسب منهج تحليل المفهومات صفة جديدة هي الكشف .

3:2:3:1 إعادة الصياغة Reformulation :

لا يهدف التحليل دائماً إلى إجازة أو تقويض المفهومات بالمعنى الضيق للقبول أو الرفض، فهناك أيضاً حالات تحتاج إلى إعادة الصياغة، وهي عملية ديناميكية مستمدة من مبدأ حتمية التغير، واحتمالية النتائج، فالمعرفة تتطور باستمرار، ودائماً ترد إلى التربية مفهومات جديدة، وعليها أن تعيد صياغة بعض مفهوماتها لتلائم لغة الحياة الجديدة المتطورة .

3:3:1 أساليب وفنيات تحليل المفهومات:

يعمل منهج تحليل المفهومات على مستويين يمكن وصفهما بالتحليل الوقائي والتحليل الإيجابي :-

1:3:3:1 التحليل الوقائي أو النقدي

ويتضمن تجنب المزالق الناتجة عن سوء فهم منطق اللغة ، أو السقوط في براثن الأوهام الأربعة المشهورة ، وتتلخص خطوات هذا التحليل في تجنب :

- الميل إلى تقديس القديم
- الميل إلى التفلسف والغموض
- الميل إلى التكلف والبلاغة
- الميل إلى التعميم المسرف أو الاختزال المخل
- التعامل مع بعض الكلمات وكأنها أحياء
- ربط الحقائق بمعان خلقية الخ

2:3:3:1 التحليل الإيجابي :

ويشتمل على العديد من الأساليب التي تهدف إلى تضيق مجال المناقشة ، وتحديد خصائص المفهوم مثل :-

- 1 - تحديد السياق والاستعمال
- 2 - صياغة سؤال المفهوم
- 3 - أسلوب التمييز
- 4 - أسلوب الفحص
- 5 - أسلوب الحالات

ويتضمن أسلوب الحالات محاولة تجسيد المفهوم في مصادقاته ، والحالات الجزئية التي يتحقق فيها ، سواء كانت نموذجية Model Case ، أو معاكسة Conversional case أو حالة حدود Border - Line Case أو حتى حالة مستحدثة Invented case .

وهكذا يبدو جلياً أن مهمة التأصيل التربوي التي تضطلع بها بحوث أصول التربية، هي في حقيقتها عملية تفكير بالمفاهيم، صعوداً وهبوطاً عبر بنية المعرفة التربوية وتطبيقاتها. وأن أزمة البحث التربوي - في أغلب النظم التربوية - ترتبط بمشكلة عدم وضوح ما نداول من مفهومات كما يقرر (جون ويلسون) من أن الأزمة الحقيقية للبحث التربوي هي أزمة تشوش مفاهيمي⁽¹⁴⁾

2. مفهوم الخريطة المعرفية لأصول التربية

ربما كان أحد نتائج ما يسمى بـ"الانفجار المعرفي knowledge Explosion النزوع إلى تصوير العلاقات بين المعلومات والبيانات بشكل مكاني، وذلك لتقليل العبء الواقع على الإدراك العقلي والذاكرة فيما يسمى بـ"الخرائط المعرفية Cognitive maps"، أو "الخرائط الذهنية mental maps"، أو "النماذج المعرفية cognitive models"، أو "النماذج العقلية mind maps". أو غيرها من المسميات متقاربة المعنى، والتي تمثل ضرورة عصرية لمواجهة ذلك الانفجار والتعامل معه.

وثمة نوع آخر من الخرائط يختص بدراسة المفاهيم Concept maps في إطار موضوع معين، يعتمد على تجريد الحقائق والأفكار وتبويبها تحت عناوين أو أسماء كلية، وتصوير ما بينها من علاقات منطقية مثل: الاستغراق exhaustion، أو التكافؤ equivalence، أو الاشتقاق derivation، أو التناقض contradiction .. وغيرها في صورة بصرية قابلة للتعديل والإضافة اعتماداً على ما تتضمنه الخرائط المفاهيمية من سقالات scaffolds معرفية يمكن تحميل المزيد من المفاهيم والعلاقات عليها.⁽¹⁵⁾

وبالرغم من النشأة السيكلوجية الحديثة لتلك المعالجة للمعلومات والبيانات بهدف اختزالها وتبويبها وتخزينها في أقل مساحة، فإن الفضل في وجودها بوصفها إحدى أهم وسائل العقل البشري لإدراك الوجود، يعود إلى

الخالق سبحانه وتعالى عندما أراد أن يسلح آدم عليه السلام بما يمكنه من التعامل مع العالم الذي سيواجهه بسلاح معرفي ناجز هو التفكير بالأسماء الكلية أو المفاهيم (وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال أنبؤني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين.. البقرة 31) حيث يجري تصنيف الموجودات لا متناهية العدد في فئات معدودة هي الأسماء.

ومن منظور فلاسفة التحليل ينسب الفضل إلى الراهب الفرنسيكاني الإنجليزي (وليام الأوكامي) بين القرنين الثالث عشر والرابع عشر، صاحب قاعدة نصل أوكام Occam's Razor "لا ينبغي الإكثار من الموجودات دون ضرورة، ولا ينبغي الإكثار من الأفكار دون ضرورة"، والتي يرى فيها أن الحلول الصحيحة لأعقد المشكلات هي تلك التي تتسم بالبساطة والاختصار، وهو ما تحققه الخرائط الذهنية وخرائط المفاهيم بنجاح كبير.

والأمر في حالة الحديث عن الخرائط المعرفية لأصول التربية، بوصفه مجالاً يتسم بالتركيب والتداخل، يحتاج إلى ما هو أكثر من مجرد رسم أو تصوير للعلاقات بين الأفكار بشكل بصري/مكاني وفقاً للقدرات الإدراكية التي تختلف من شخص إلى آخر، فالأمر هنا يعتمد على تصنيف المعارف وتنظيمها، والتعبير عن ما بينها من علاقات إبستمولوجية بصورة أنطولوجية، وبالتالي فهو نشاط يتصل بالمعرفة Knowledge وبنيتها، وليس بالإدراك المعرفي أو الذهني للأفراد Cognitive perception.

وتعود فكرة تصنيف الحقول المعرفية إلى الإغريق، منذ تقسيم (أرسطو) التراتبي لها وعلى رأسها اللاهوت والرياضيات والفيزياء، ثم تطور التصنيف في مع نشأة الجامعات الأوروبية، وازداد رسوخاً في عصر النهضة وعصر التنوير،

ويزداد هذا التصنيف تعقيداً كلما استجدت ضرورات تقنية أو اكتشافات علمية، لكنه يظل دائماً موضوعاً للنقاش بل والخلاف بين الأكاديميين، وتظل الدلالة العملية لمفهوم الحقل المعرفي أو النظام discipline أقرب إلى معاني السيطرة والتحكم من قبل كبار الأساتذة في التخصص وسلطاتهم الأكاديمية على المنتمين إليه، وتظل الحدود التي يزود عنها أصحاب كل تخصص عقبة مانعة أمام فكرة العلوم البيئية⁽¹⁶⁾

ولاشك أن هذا ما يعيشه الأكاديميون التربويون ليل نهار، من خلال الكيانات الأكاديمية الحاكمة وسلطاتها غير المحدودة. ولكي تتجح مهمة إرساء الخريطة المعرفية لأصول التربية، لابد أولاً من مناقشة بعض الاعتقادات بشأن تصنيف المعارف التربوية التي استقرت لدى بعض التربويين، وأصحاب أصول التربية بصفة خاصة، ومحاولة تعديلها:

- فالتربية ليست علماً science أو نظاماً معرفياً واحداً مستقلاً Discipline، وإنما هي مجال علمي scientific field يتضمن تطبيقاتاً لمجموعة من المعارف المنظمة structured knowledge مثل العقائد والفلسفة والفنون، ومجموعة من العلوم Scinces أو النظم المعرفية Disciplines المتكاملة والمتآزرة معها.

- وتمثل مجموعة العلوم (التاريخ، والاجتماع، والأنثروبولوجيا، وعلم النفس، والاقتصاد.. إلخ) إضافة إلى الفلسفة والفنون والعقائد .. تمثل روافد معرفية أو أصول تصب في مجال التربية التطبيقي وليس العكس، فليست التربية في الأصل موضوعاً من موضوعات تلك المعارف والعلوم.

- تنشأ من تقاطع دوائر المعارف والفنون والعلوم مع دائرة التربية علوم ومعارف تربوية متخصصة Educational sciences

and Knowledges، وفي الوقت ذاته تمثل بالنسبة لمجال التربية أصوله وروافده.

- وتخصص أصول التربية ليس علماً واحداً من العلوم التربوية، أو نظاماً معرفياً واحداً، وإنما هو مجال معرفي متعدد العلوم والمعارف multi-discipline يعنى بدراسة الموضوعات والظواهر التربوية من مناظير تلك العلوم ووفق نظرياتها ومنهجياتها.

- أو الحقل المعرفي الأساسي الذي تقاطع مع دائرة التربية من ناحية أخرى (مثال: علم اجتماع التربية هو حقل فرعي من حقول علم الاجتماع العام، وهو أيضاً حقل فرعي من حقول أصول التربية، وعلم اقتصاديات التعليم هو حقل فرعي من فروع علم الاقتصاد، علاوة على كونه حقلاً فرعياً من حقول أصول التربية..وهكذا).

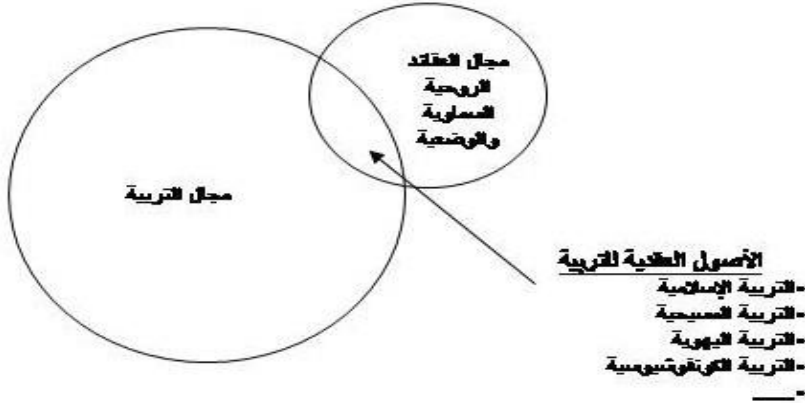
وعلى ذلك، فإن الخريطة المعرفية لأصول التربية هي تصوير أنطولوجي مكاني لمواقع المعارف والعلوم المتعددة في تقاطعها مع دائرة التربية، وما ينشأ في مساحة التقاطع تلك من علومٍ تربوية.

وتشير أدبيات أصول التربية إلى وجود ثمانية أصول معرفية أساسية للتربية، منها ما هو مجال معرفي منظم، ومنها ما هو علم قائم بذاته، وهذه الأصول هي:

1. الأصول العقدية للتربية Religious foundations of education

فالعقائد الروحية هي الأصل الأقدم من بين أصول التربية، وهي مجالات معرفية منظمة ومحكمة البنى، قوامها القناعات الإيمانية العليا على اختلاف مصادرها وما تضمه من قيم سامية، وما يندرج

تحتها من مبادئ وشرائع حاكمة وموجهة، وما تترجم إليه من نماذج سلوكية ممدوحة، وهي بالنسبة للتجربة التربوية التي تقوم عليها بمثابة المثال المحتذى في كافة نواحي الحياة. وتتقاطع الدوائر المعرفية لتلك العقائد السماوية والوضعية مع دائرة التربية كما يوضح (الشكل رقم 1)



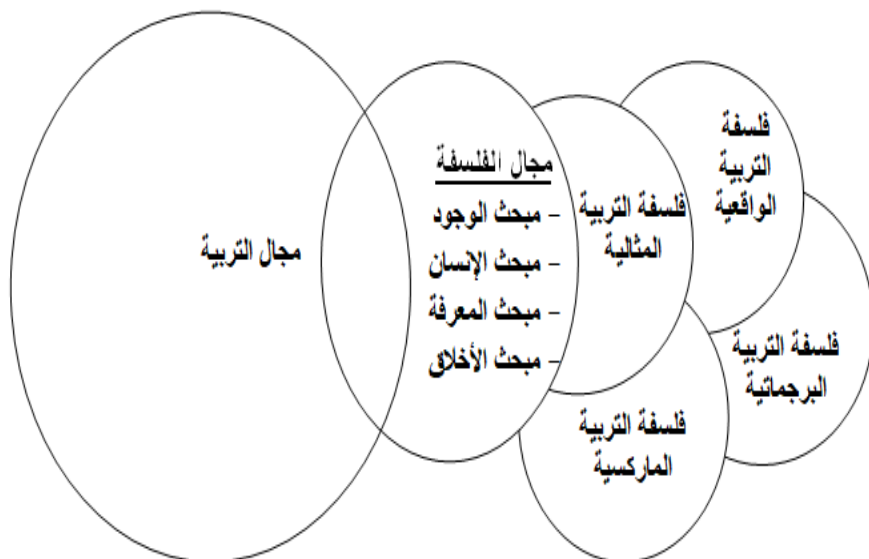
شكل رقم (1)
خريطة الأصول العقدية للتربية

وتمتاز البنية المعرفية العقدية بالتعالي على النقد العقلي من قبل المعتقدين فيها، ومن ثم تحظى بتقديسهم والتزامهم، كما أن تأثيرها يمتد إلى بقية الأصول التربوية فتصطبغ بصبغتها.

2. الأصول الفلسفية للتربية Philosophical Foundations of Education

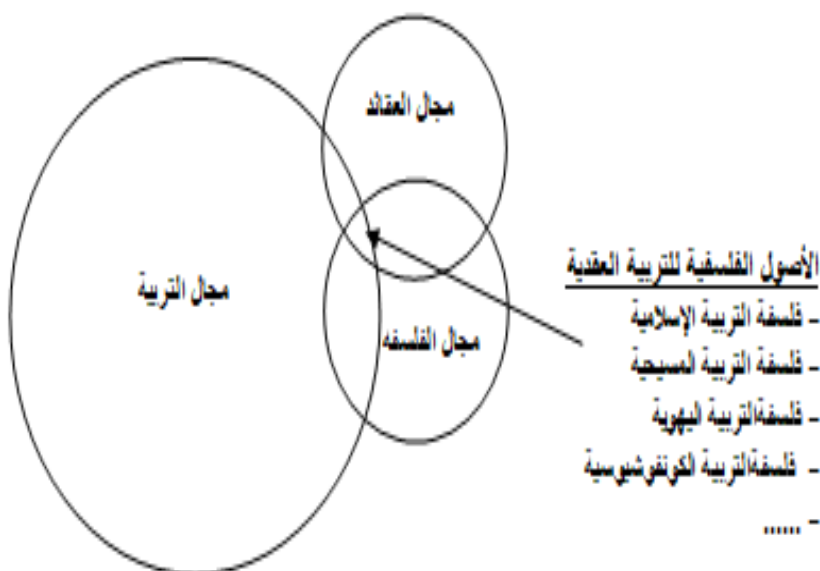
وقوامها التصورات الفلسفية المعتمدة حول كل من : الوجود، والطبيعة الإنسانية، والمعرفة، والقيم الأخلاقية.. وغيرها من مباحث الفلسفة، وهي مجالات معرفية منظمة ذات بنى مترابطة منطقياً، يمتد تأثيرها إلى كافة مناشط الحياة، وتعد مقولاتها بمثابة الظهير الأساسي للنظريات العلمية المتسقة معها.

وتجيب كل فلسفة عن أسئلة الوجود والإنسان والمعرفة إجابات مختلفة
تنشأ على أساسها فلسفات تربوية متعددة كما يوضح (الشكل رقم 2)



شكل رقم (2)
خريطة الأصول الفلسفية للتربية

فإذا عالج الفلاسفة المنتمون لهذه العقائد القناعات الإيمانية والشرائع
العقدية وفقاً للمباحث الفلسفية، وصاغوا تصوراتهم التربوية لكيفية تنشئة
الإنسان المؤمن بتلك العقيدة، نشأت فلسفات التربية العقدية، كما يوضح
(الشكل رقم 3)

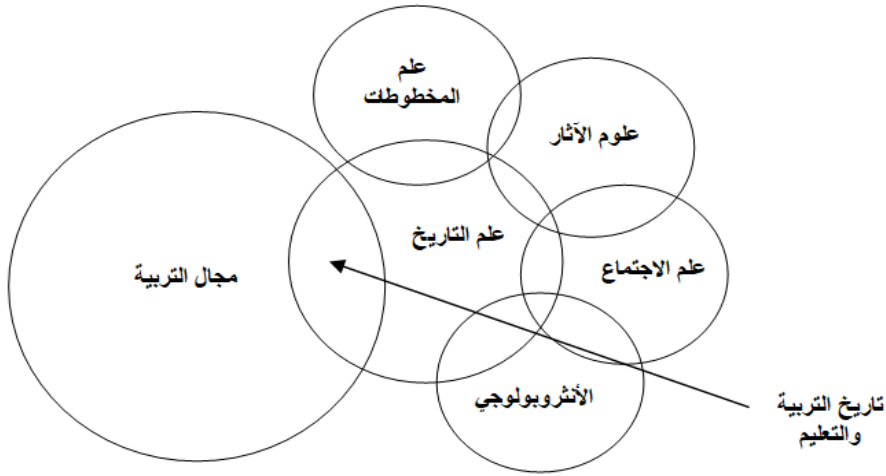


شكل رقم (3)
خريطة الأصول الفلسفية للتربية العقدية

3

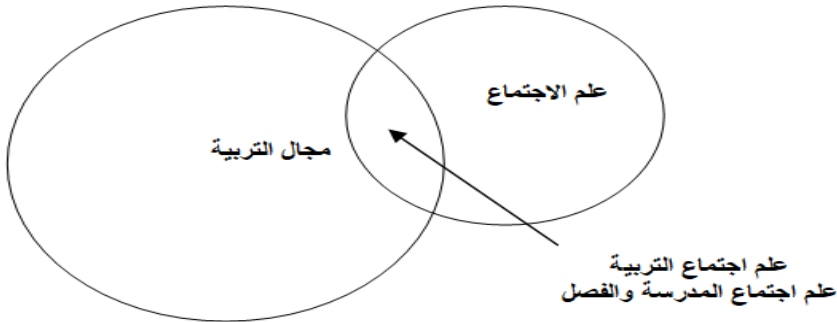
الأصول التاريخية للتربية :Historical Foundations of Education. تتقاطع دائرة علم التاريخ مع دائرة مجال التربية، فينشأ علم تاريخ التربية والتعليم، وتعمل نظريات علم التاريخ وما يندرج تحتها من مبادئ ومفاهيم علمية على تحقيق الوقائع التاريخية المرتبطة بالظاهرة التربوية في عصرٍ معين ومجتمعٍ معين، ورسم صورة لما كانت عليه، وكيف تطورت.

وتساهم العلوم المساعدة لعلم التاريخ في إنجاز هذه المهمة مثل: علوم الآثار، وعلوم تحقيق الوثائق والمخطوطات، وعلم النفس، وعلم الاجتماع.. وغيرها، كما يوضح (الشكل رقم 4)



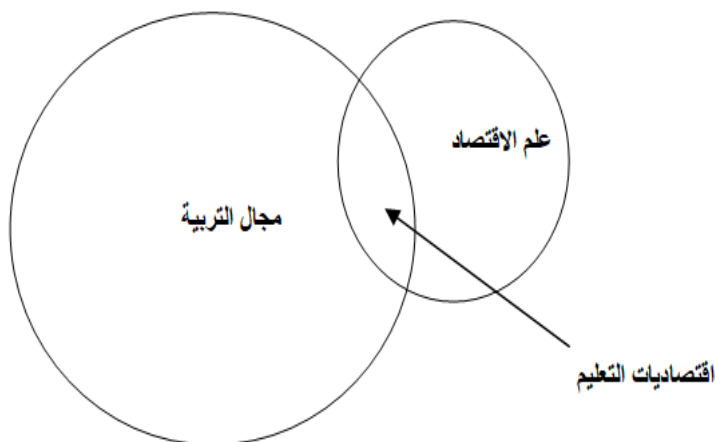
شكل رقم (4)
خريطة الأصول التاريخية للتربية

3. الأصول الاجتماعية للتربية Social Foundations of Education
يتقاطع علم الاجتماع مع دائرة التربية وينشئ علم اجتماع التربية،
الذي تعمل نظرياته وما يندرج تحتها من مبادئ ومفاهيم على
معالجة الظواهر التربوية في مجتمع معين فهماً وتفسيراً كما يتضح
من (الشكل رقم 5)



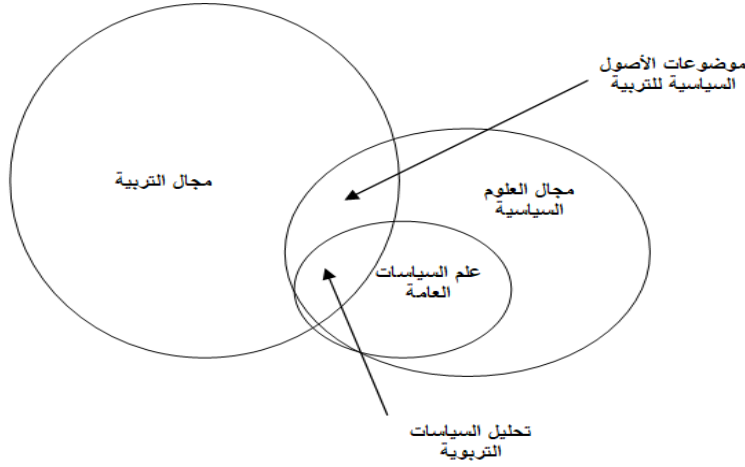
شكل رقم (5)
خريطة الأصول الاجتماعية للتربية

4. الأصول الاقتصادية للتربية The economics of education
يتقاطع علم الاقتصاد مع دائرة التربية منشئ علم اقتصاديات التعليم،
وبدورها تعمل النظريات العلمية في الاقتصاد وما يندرج تحت كل منها
من مبادئ وقوانين ومفاهيم على معالجة البعد الاقتصادي للظواهر
التربوية .



شكل رقم 6
خريطة الأصول الاقتصادية للتربية

5. Political Foundations of education الأصول السياسية للتربية
يتقاطع مجال العلوم السياسية (علوم متعددة مثل: النظرية السياسية،
والقانون الدولي، وتحليل السياسات العامة..إلخ) مع مجال التربية
منشئ الأصول السياسية للتربية وهي مجموعة من الموضوعات الواقعة
في المساحة البينية مثل: موضوع التنشئة السياسية، وموضوع تحليل
السياسات التربوية، كما يوضح (الشكل رقم 7)

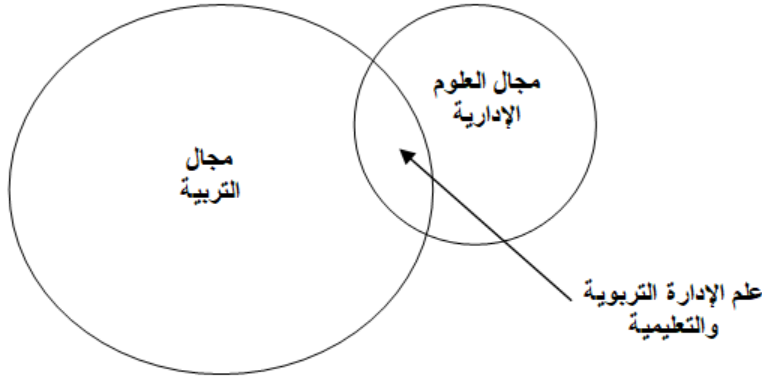


شكل رقم (7)
خريطة الأصول السياسية للتربية

6. الأصول الإدارية للتربية Administrative foundations of education

، يتقاطع مجال العلوم الإدارية وما يسانده من علوم أخرى مثل العلوم السياسية وعلم الاجتماع وعلم النفس مع دائرة مجال التربية منشئة مجال الأصول الإدارية للتربية، وبدورها تعالج الحقول الفرعية لعلم الإدارة العام بمعالجة الأبعاد الإدارية للظواهر التربوية بما يضمه كل حقل منها من نظريات ومبادئ ومفاهيم، وذلك في مجموعة من الموضوعات مثل: الإدارة التربوية والتعليمية، والإدارة المدرسية، والإدارة الصفية، من خلال العمليات الإدارية الرئيسة: التخطيط، والتنظيم، وتخصيص الموارد، والمتابعة، والرقابة. كما يوضح (الشكل رقم 8).

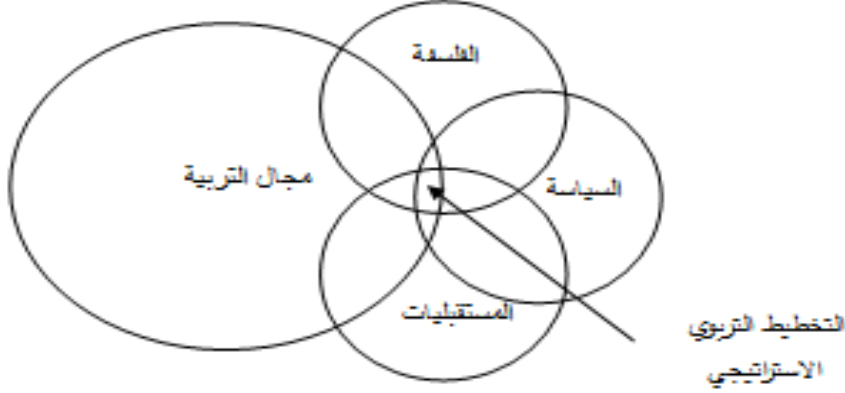
وفي ظل ملابسات تاريخية خاصة، انفصل هذا الأصل عن مجال أصول التربية، وأصبح تخصصاً مستقلاً في كثير من الجامعات ملحقاً بكليات التربية وليس كليات إدارة الأعمال، واستحدثت فيه عدد من الموضوعات البينية مثل نظم ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي.



شكل رقم (8)
خريطة الأصول الإدارية للتربية

وبالرغم من كون وظيفة "التخطيط" هي أولى العمليات الإدارية الخمس الرئيسية، فإن موضوع "التخطيط الاستراتيجي Strategic Planning" الذي انتقل من العلوم العسكرية إلى كافة مناشط الحياة، وظل مقصوراً على المستويات العليا والقومية للنظم والمؤسسات، ثم نزل إلى كافة مستويات التخطيط بما فيها التخطيط للوحدات القاعدية والبرامج والمشروعات الصغيرة .. إلخ في التسعينيات من القرن الماضي، يقع ضمن حقول وموضوعات مجال أصول التربية نظراً لاعتبارات معرفية لها وجاقتها كما يوضح (الشكل رقم 9) وهي:

- استناده إلى خلفية فلسفية واضحة تتعلق بالأهداف التربوية المشتقة من فلسفة التربية، وتحليل مقولاتها ومفهوماتها تحليلاً إجرائياً، وتعيين مصادقاتها الواقعية والمتصورة والمتوقعة.
- استناده إلى الدراسات المستقبلية Futures studies القائمة على تحليل معطيات الماضي وعواملها الفاعلة ومحاولة تحريكها في المستقبل، والتي تخرج عن إطار الظاهرة الإدارية المرتبطة بالواقع الراهن والمستقبل المنظور فقط.
- استناده إلى خلفية من تحليل السياسات التربوية وهي موضوع من موضوعات علم تحليل السياسات العامة.



شكل رقم (9)
الخريطة المعرفية لموضوع التخطيط التربوي الاستراتيجي

7. الأصول النفسية للتربية Psychological Foundations of education

وتتقاطع دائرة العلوم النفسية وعلومها الفرعية مثل: علم نفس النمو وعلم النفس الاجتماعي .. وغيرها مع دائرة التربية لتنشئ مجموعة من العلوم النفسية التربوية مثل: علم النفس التعليمي، وعلم النفس الفارق، وعلم القياس والتقويم التربوي.

وأخيراً، فهناك أصول أخرى للتربية نشأت دوائرها المعرفية من تقاطع معارف وعلوم متعددة مع دائرة التربية، لكنها لم تحظ باهتمام كاف من التربويين، أو لكون أصحاب العلوم التي تفرعت عنها كانوا أكثر صرامة في رسم حدودها المعرفية مثل: الأصول التشريعية للتربية المشتقة من تقاطع العلوم القانونية مع التربية، والأصول الإعلامية والتوعوية والإرشادية التوجيهية المشتقة من تقاطع علوم الإعلام وقياس الرأي العام وتوجيهه.. إلخ

3. مفهوم البنية المعرفية لأصول التربية

ظلت مهمة إرساء بنية منتظمة تحوي كافة مضامين العلم ومخرجاته وفق قواعد وقيم صارمة لاتتأثر بالسياقات الاجتماعية أو التاريخية مهمة مقدسة لحراس فلسفة العلم حتى جاءت ثورة الكوانتم والنسبية مع القرن العشرين،

وجاءت كتابات الوضعيين المناطقية (حلقة فيينا) التي قصرت الفلسفة على مبحث واحد هو فلسفة العلم، أو بالأحرى "فلسفة لغة العلم" لتترك أثراً أكثر تشدداً وصرامة في سبيل إتمام هذه المهمة المقدسة، وتقيم جداراً عالياً بين فلسفة العلم وتاريخه، بيد أن هذه الرؤية اللاتاريخية لمنهج العلم وبنيته لم تصمد طويلاً أمام نقادها وعلى رأسهم (فيرابند)، و(توماس كون)⁽¹⁷⁾

وكانت الانتقادات أساساً تدور حول أهمية وضع التقدم العلمي بسياقيه الرئيسين وهما: سياق الكشف وسياق التبرير في إطاره التاريخي والاجتماعي، والتأكيد على أن نمو بنية العلم وتراكمها ليست عملية عقلانية موضوعية محايدة تماماً، وأنها ليست عملية مسيرة بقوتها المنطقية الداخلية، فليست للعلم قوة ذاتية صارمة تعمل على تجريد الحقائق وإفراز المفاهيم، أو صياغة العلاقات بين المفاهيم في مبادئ وقوانين... بل هي في بعض الأحيان محصلة لملايسات قد لا تكون علمية بالأساس لكنها صمدت أمام اختبارات التحقق، ونجحت في أداء وظيفة الوصف أو التفسير، سواء كانت علوماً طبيعية أو اجتماعية وإنسانية.

ولابد عند الحديث عن بنية معرفية لمجال مركب مثل مجال أصول التربية من التأكيد على أن هذا المجال يعتاش على البنى المعرفية للعلوم والمعارف التي تغذيه (أصول التربية)، وأن لكل بنية منها خصوصيتها الإستمولوجية المستمدة من نظرياتها العاملة وما خلف كل منها من ظهير فلسفي، ما يجعل من وضع تصور جامع لتلك البنى أمراً صعباً، ويجعل من التركيز على تصور بعينه ومحاولة تعميمه على أخلاط متنوعة من المعارف العقدية، والفلسفية، والتاريخية، والاقتصادية، والسياسية.. إلخ خياراً تحكمه ضرورة الدراسة والتأطير، لكن في حدودٍ واعية.

والتصور الذي يعتمده الكتاب لبنية المعرفة في أصول التربية هو التصور الهرمي، حيث تجري باستمرار عمليات تصوير أنطولوجي مكاني بصري قائمة على اختزال حجم المعارف بأشكالها صعوداً من طبقة الحقائق نحو القمة في طبقة النظريات.

ففي أي حقل معرفي فرعي sub-field من حقول أصول التربية تنتظم المعلومات والمعارف بأنواعها في شكل هرمي:

فإذا استعرضنا، مثلاً، البنية المعرفية لعلم اجتماع التربية (الأصول الاجتماعية للتربية)، فسوف نجد أنه تقع في قاعدة هذا الهرم مجموعة الحقائق المتعلقة بالممارسات التربوية اليومية والتفصيلية داخل المجتمعات عموماً، والمجتمع المستهدف بالدراسة خصوصاً، مثل أساليب الثواب والعقاب، وقائمة المحرمات، وأنماط السلوك المعتمدة اجتماعياً، وطبيعة النشاطات الاقتصادية السائدة، ومدى إقبال الناس على التعليم، وموقفهم من تعليم المرأة وعملها..

وتحتل المفاهيم الاجتماعية والتربوية الطبقة الأعلى التالية فوق قاعدة الحقائق والمعلومات، و المفاهيم هي أفكار مجردة تم استخلاصها من كم كبير من الحقائق الجزئية البسيطة والمباشرة، فمثلاً: مفهوم " الضبط الاجتماعي " هو تجريد لكافة الحقائق والمعلومات المتعلقة بأساليب التعزيز والعقاب التي يمارسها الوالدين تجاه أبنائهم، ويمارسها المعلمون تجاه تلاميذهم، وتمارسها السلطة القانونية تجاه الأفراد في المجتمع، ومفهوم " التنشئة الاجتماعية " هو تجريد لكافة الحقائق الجزئية والمعلومات المتعلقة بالطرق التي تتبعها أغلب الأسر والتشكيلات الاجتماعية الأخرى لجعل أفرادها يتوافقون مع قيمها وعاداتها وتقاليدها، بل ويتمثلونها ويسلكون وفقاً لها .. وهكذا

أما الطبقة الثالثة في هرم البنية المعرفية لمجال الأصول الاجتماعية للتربية، فهي طبقة المبادئ الاجتماعية التربوية، وهي بدورها تجريد لعدد من المفاهيم الواقعة في الطبقة التي تقع أسفلها، فمثلاً: مبدأ "تكافؤ الفرص التعليمية " هو تجريد لمجموعة من المفاهيم مثل مفهوم العدالة الاجتماعية، ومفهوم الحاجات الاجتماعية، ومفهوم الفروق الفردية .. وهكذا

أما قمة ذلك الهرم المعرفي، فتحتلها مجموعة النظريات الاجتماعية التربوية التي تطرح كل منها تصوراً عاماً يجمع الحقائق والمفاهيم والمبادئ في إطار متحرك من الماضي إلى الحاضر، ثم إلى المستقبل، بمعنى أن النظرية بمثابة تصور درامي يحكي كيف نشأ المجتمع وفلسفته التربوية، وكيف يتفاعل

في الحاضر مع ظروفه والمتغيرات المؤثرة عليه، وما صورته في المستقبل إذا ما استمرت حركته على طبيعتها الراهنة.

4. أزمة النظرية والنموذج الإرشادي لبحوث أصول التربية

كما اتضح من الصفحات السابقة عندما راجعنا مفاهيم شائعة مثل "الخريطة المعرفية لأصول التربية"، و"البنية المعرفية لأصول التربية"، ربما كانت التصورات غير الدقيقة لماهية "التربية" بوصفها "علماً" وليس بوصفها إحدى الدوائر أو المجالات المعرفية، هو السبب في ذلك الارتباك الحادث لدى التربويين عموماً، وأصحاب أصول التربية بوجه خاص، عند استعمالهم للفظ "النظرية" لوصف ما يتوصلون إليه في بحوثهم "التنظيرية" وبحوث "الفعل" من تعميمات ومبادئ يمكن التوسع في تطبيقها على نطاق أوسع من الحالات والممارسات، الأمر الذي يجد من أصحاب العلوم الاجتماعية وبعض أصحاب العلوم التربوية المتشبهين بالعلوم الطبيعية التجريبية انتقاداً لازعاً يصل إلى حد التهكم والسخرية في بعض الأحيان.⁽¹⁸⁾

واستكمالاً لوظيفة هذا الفصل من الكتاب، ربما يكون ضرورياً جداً القيام بمراجعة ما يعنيه التربويون وأصحاب أصول التربية خصوصاً بـ"التنظير"، بل ومراجعة مفهومهم الخاص حول "النظرية".

فبوجه عام، يمكن تمييز اهتمامين رئيسين للعلم الاجتماعي، الأول: هو التساؤل حول طبيعة الوجود الاجتماعي، بما يتضمنه من نوعين من الموجودات هما الأفراد والبنى الاجتماعية، وهو اهتمام ذا طابع أنطولوجي، والآخر: هو التساؤل حول الأسباب التي تقف وراء الظواهر الاجتماعية وتحركها، وهو اهتمام ذا طابع إبستمولوجي بالأساس. وفي سعي العلم الاجتماعي لتحقيق هذين النوعين من الاهتمامات تبرز الحاجة إلى النظرية لكي تقدم صورة مكتملة، أو تكاد، لطبيعة الوجود الاجتماعي، وكيفية حركته وتطوره، أي القيام بوظيفتي: الوصف، والتفسير.

- ولكي تقوم النظرية بوظيفتيها، لابد من اكتمال أبعاد أربعة أساسية وان كانت منفصلة ومتباينة أحياناً، كما يطرحها (كرايب 1992 Craib) وهي ⁽¹⁹⁾
- تأمل الواقع الاجتماعي ورصد ما يعتريه من حركة وتحول، على كافة الأصعدة، وفي مختلف المجالات، ومحاولة الربط بين الظواهر والأعراض التي تزدهم بها المشاهد الاجتماعية.
 - إقامة معرفة متماسكة ومتجانسة، إلى أبعد حد ممكن، حول علاقة كلا المكونين للوجود الاجتماعي، ونعني بهما الأفراد الفاعلين، والبنى المجتمعية، بما يطرأ عليهما من تغير في المستويات المختلفة من الفعل الاجتماعي، والبناء الاجتماعي.
 - طرح الرؤية الخاصة بالنظرية، والتي تنتظم في نسيجها كافة المشاهدات، والاستخلاصات، والتفسيرات المستمدة من الواقع، والممزوجة بذاتية المنظر وخلفياته وخبراته.
 - إقامة نظام معياري لما ينبغي أن يكون عليه الوجود الاجتماعي، وما يجب أن يؤول إليه التغير الذي يعتريه .

بيد أن النظرية في سعيها لاستكمال تلك الأبعاد وتحقيقها، يمكن أن تنزلق في مزالق خطيرة لعل من أهمها ⁽²⁰⁾

- محاولة تطويع الواقع الاجتماعي لكي يتطابق والتصور النظري المطروح من قبل النظرية، وقد يفضي ذلك إلى كثير من مظاهر افتقاد النزاهة والموضوعية، ولي عنق الوقائع الامبريقية لكي تتسجم مع التصور النظري، وتسد ما به من فجوات، وهو ما يسميه (كرايب) شرك الأحجية Crossword puzzle trap، فكما أن الأحجية تعطينا إطاراً ومجموعة من المفاتيح لحل اللغز، فإن النموذج النظري المطروح يعطينا إطاراً عاماً ومؤشرات تدل على ما يجب أن يكون عليه شكل ذلك الواقع، فيقوم العالم بملء تلك المربعات بالتفاصيل، وهي طريقة فعالة لاستخدام النظرية في العلوم الطبيعية، ولكنها محفوفة بالخطر في

العلوم الاجتماعية، حيث يستحيل عزل جوانب مهمة من الحياة الاجتماعية لاختبارها، ولكون النشاط الإنساني عملية تستند إلى الوعي الذاتي والتأمل.

- التوهم بممارسة التفسير، بينما لا يتعدى الأمر مجرد الوصف والتحليل، فلا يتحقق البعد الاستمولوجي للنظرية، ولا تحقق إضافة جديدة إلى معرفتنا حول الواقع الاجتماعي، وهو ما يسميه (كريب) شرك الوصف Description trap.
- الوقوع في شرك التعقيد، وإرضاء الزهو العقلي بافتعال أهمية بالغة لقضايا ثانوية، أو ما يسمى شرك الألغاز الصعبة Brain-teaser trap، حيث تحتل مشكلات الرتبة الثانية مكانة أكبر مما تستحق، بالرغم من عدم ارتباطها مباشرة بتفسير شيء ما.
- الوقوع في شرك الترابط المنطقي، وقد يبدو هذا غريباً، حيث إن المظهر الرئيسي للتفكير النظري هو محاولته تحقيق ترابط منطقي بين مختلف أجزاء النظرية، والمقصود هنا أن هذا السعي قد يأخذ شكلاً مبالغاً فيه، بحيث يؤدي أحياناً إلى تقويض النظرية ذاتها، فالعالم ذاته مليء بما هو غير منطقي، أو بما هو منطقي ولكن بصورة مختلفة عما تطرحه النظرية.

والسؤال المطروح هنا : إلى أي مدى تؤثر تلك المزالق والشراك على معالجة التربويين لظواهرهم، وعلى نجاحهم في فهمها وتفسيرها ؟ وإلى أي مدى يدركون تلك المخاطر المحفوفة بها اعتمادهم على النظرية في تطوير مجالهم المعرفي ؟

1:4 وقوع التربويين في أسر النظرية

لاشك أن للنظرية جاذبية خاصة لدى التربويين ، سواء على مستوى الباحثين الأكاديميين منهم، أو واضعي السياسات ومصممي المناهج، أو حتى على مستوى المربين في الميدان، وبالرغم من تنامي الاتجاهات المناهضة

للنظرية Anti-Theoretical strands في إطار ما بعد الحداثة، فقد ظلت سمعة النظرية لدى التربويين فوق مستوى النقد أو التشكيك .

وممكن الخطورة في انسياق التربويين دون وعي وراء النظرية، هو ذلك الإسراف في نعت الكثير من الأفكار والتصورات بـ "النظريات " ، لمجرد أنها حققت نجاحات في مجالات معرفية أخرى، ولكونها استمدت مشروعيتها المعرفية Epistemological legitimacy من تلك النجاحات، وهو سبب غير كافٍ، من وجهة نظر النقد، لتبرير ذلك القدر من الرومانسية الذي يتسم به تعامل التربويين معها، خاصةً وهي في أغلب الأحيان مستعارة من حقول معرفية أخرى أكثر انضباطاً، وليست نابتة من تربة الحقل التربوي وما يحفل به من اضطرابات منهجية (21)

يضاف إلى ذلك ، أن ثمة معانٍ واستعمالاتٍ متعددة لمفهوم النظرية تتزاحم وتسبب الارتباك وسوء الفهم لدى من يتداولونه من التربويين، الأمر الذي يجعل حدود استعماله مطاطة إلى حد بعيد، ويفضي في النهاية إلى تفرغه من مضمونه ومحتواه :

ويرصد (شامبرز 1992 Chambers) معانٍ تسعة على الأقل لما يحفل به ميدان التربية من استعمالات لمصطلح النظرية هي : (22)

أولاً : استعمال المفهوم للتعبير عن الشك Hunch وعدم اليقين أو فقدان المبررات، أو مجافاة التصور العقلي لما تتبىء به الوقائع المؤكدة. وثانياً: استعماله للإشارة إلى كل ما هو مضاد لمعاني الممارسة والتطبيق الميداني، ثم استعماله ثالثاً: للإشارة إلى تلك البنى المعرفية التي تتراكم عبر الزمن ومن خلال الممارسات Accumulating bodies of knowledge ، والتي تستمد مشروعيتها من استقرارها الإحصائي، وتغطيها لمزيد من الحالات، أو التي يمكن تشبيهها بالرواسب الكلسية Stalactites ، ورابعاً: للإشارة إلى ما نخلص إليه من تعميمات وقواعد يمكن اتباعها من خلال تأمل الممارسات المهنية، أو ما يمكن تسميته بنظريات الممارسة Practical theories ، وخامساً: استعماله

للإشارة إلى تلك التوليفات من الأفكار المجردة أمثال الفروض Hypothesis، والنماذج Models وغيرهما، وسادساً: يستعمل لفظ النظرية للإشارة إلى الافتراضات المسبقة Presuppositions، أو المبادئ الموجهة التي تحكم تفكيرنا عندما تعالج قضية معينة، وسابعاً: للإشارة إلى المعنى المعياري الذي تقاس عليه الآراء والمواقف بشأن موضوع معين Normative theory، وثامناً: للإشارة إلى تلك المعارف التقنية المستمدة من نجاح التطبيقات Technical theory، وتاسعاً وأخيراً: للإشارة إلى المعنى المؤلف للنظرية العلمية Scientific theory ذات المستوى العالي من التعقيد والتماسك الداخلي.

ومع ما يمكن إدخاله من تعديلات على ذلك التصنيف، بضم بعض فئات الاستعمال، أو إفراغ البعض الآخر، أو بإضافة فئات جديدة إليه فإنه يمكن، وفقاً لرأي (جاري توماس 1997) تصور كل هذه المعاني والاستعمالات وقد انتظمت كنقاط متعاقبة على متصلين: (23)

الأول يمثل النقيضين: الممارسة / التنظير Practice versus theory continuum، حيث تتدرج الاستعمالات بداية من أكثرها التصاقاً بالممارسة وتعميم التطبيقات الناجحة، وصولاً إلى أكثر المعاني صرامةً واستغراقاً في التنظير.

والثاني يمثل النقيضين: الصيغة المفردة أو البسيطة للنظرية / الصيغة المركبة Theory as singular versus theory as plural continuum، حيث تحتل النظريات ذات الفروض البسيطة، والمتغيرات والعلاقات المحدودة أحد طرفي المتصل، وتتدرج في تعقيدها حتى تصل إلى تلك النوعية من النظريات المركبة ذات البنى المعرفية المتشعبة، والتي تمثل غالبية النظريات التربوية المعروفة.

وواضح أن الاتجاه السائد حالياً يميل إلى فئة النظريات الفردية (البسيطة) المستقاة من الممارسة، على حساب فئة النظريات المركبة ذات الطابع التنظيري الخالص، وهو ما ينسجم مع المزاج العام للعقل التربوي ذي الطابع الأداتي التجزيئي Fragmental, Instrumental Reason ، علاوة على طبيعة التربية ذاتها بوصفها مجالاً معرفياً معالماً من قبل المعارف والعلوم الأخرى، ومعتمداً على ما تفرزه من نظريات .

وعلى عكس ما يحدث في العلوم الطبيعية ، فإن النظرية في النظم المعرفية الحديثة - نسبياً بالمقارنة مع النظم الأمهات كالفلسفة والرياضيات والمنطق والطبيعة .. إلخ - مثل التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع، تعاني من عقدة نقص Inferiority complex تتعلق بموقعها من شجرة النسب المعرفية، كما تعاني من حساسية مفرطة تجاه ما يوجه إليها من انتقادات، الأمر الذي يفسر الإعجاب الشديد بفكرة النظرية من جانب الأكاديميين التربويين، والرغبة في التشبه والاتصاق Contiguity بنظريات العلوم الطبيعية، بل والتعامي عن الاتجاهات الناقدة للمفهوم بشدة في فكر ما بعد الحداثة المنتشر الآن .

إن أحد أهم الانتقادات الموجهة إلى النظرية الآن، أنها مدمرة لمسيرة تقدم الفكر، وأنها تقولبه في مسارات محددة سلفاً، لكون الكثير من النظريات هو في الحقيقة من نتاج الصدفة، أو التجاور العشوائي للأحداث، بل ومن نتاج غرابة الأطوار أحياناً !! . إلى الحد الذي دفع به (فيرابند 1993 Feyerabend) أحد أهم فلاسفة العلم في القرن العشرين، وأكثر النقاد ضراوة في مهاجمة التنظير بمعناه اللاتاريخي العقيم، إلى استعارة كلمات (آينشتاين Einstein) في وصفه للعلماء المبدعين بأنهم كثيراً ما يكونوا انتهازيين وفاقدين للنزاهة Unscrupulous opportunists ، خاصةً وهم ينتقون بصورة متعمدة تلك الصياغات النظرية التي تحظى بقبول الناس، والتي تتسم بالجاذبية والإيهار، ويتجنبون عمداً تلك النقاط الغامضة أو التي تستعصي على الفهم عندما يصوغون نظرياتهم، فتبدو مكتملة ومتجانسة (24)

- ولنتوقف عند هذا النقد الخطير ، لنطرح مزيداً من التساؤلات حول :
- مدى ملاءمة ماتوظفه التربية من نظريات لطبيعة الظواهر التي تتصدى لدراستها ؟
 - وحول إمكانية أن يواصل الفكر التربوي تطوره في ظل ما تعانيه نظرياته من قصور ، وما تسببه من إعاقةٍ أو "قولبة" بتعبير (جاري توماس) ؟
 - وحول مدى صلاحية الرؤى البديلة عن النظرية، والداعية إلى التحرر المنهجي واللاتنظير Methodological anarchy لدفع هذا الفكر إلى الأمام ؟
 - بل ونتساءل كذلك عن أثر مثل هذه الرؤى البديلة على الظاهرة التي نحن بصدد دراستها في هذا الكتاب ، ونعني بها ظاهرة تفكيك البنى التربوية ؟

2:4 تجزؤ النظرية الاجتماعية وانعكاساته على التنظير التربوي

كما سبق ، تسعى النظريات الاجتماعية إلى تغطية أكبر مساحة ممكنة من الظاهرة ، وتحرص على ذلك كل الحرص، فتكون النتيجة هي الإخفاق في تحقيق ذلك الهدف، وتحول النظرية إلى أجزاء غير مترابطة .

فالنظرية الاجتماعية في سعيها إلى تفسير الظواهر تلجأ إلى الاستعارة Metaphor وتشبيهه بنية العلاقات بأشياء ملموسة : فالماركسية تشبهاها بالبناء ، والتفاعلية الرمزية تشبهاها بالمحادثة، والبنائية الوظيفية تشبهاها بالنظام الطبيعي، وهكذا، الأمر الذي يجعل من المثال عامل قسر وإجبار للوقائع بحيث ينطبق عليها تمام الانطباق، وبحيث لا تخرج أي منها من تحت عباءته.

ولا تستثني النظرية أياً من الموجودات في العالم الاجتماعي إلا وتسعى إلى إحصائها وتغشيها تحت عباءة المثال المستعار، سواء كانت موجودات فاعلة، وهم الأفراد بذواتهم ودوافعهم وأفعالهم واختياراتهم، أو كانت الموجودات هي البنى والمؤسسات والنظم المتحققة من تراكم أفعال الأفراد الفاعلين، وهذا

الحرص من قبل النظرية على أن تتحدث عن كلا النوعين من الموجودات هو الذي يجعلها تعاني من الانقسام والتجزؤ :

" فالمجتمعات والأفراد الفاعلين شكلان مختلفان من أشكال الوجود، يحتاجان إلى شكلين متباينين من أشكال الفهم والتفسير، غير أننا لكي نفهم الواقع الاجتماعي فلا بد لنا من فهم كليهما: فالمجتمعات لا يمكن أن تستمر في الوجود دون الفاعلين، والعكس بالعكس .. {بحيث} يبدو أن النظرية الشاملة

Totalizing theory هي فكرة متضمنة في صميم مشروع علم الاجتماع، ومع ذلك فهي فكرة غير قابلة للتحقيق، وعلى الرغم من ذلك فإن كثيراً من النظريات تدعي الشمول، وهذا ما يفسر لنا بدقة لماذا تحدث عملية الانقسام تلك، أو لماذا كانت النظريات عرضة للانقسام ابتداءً، لقد حاولت هذه النظريات في الواقع أن تعمم نظرية تناسب شكلاً واحداً من موضوعات العالم الاجتماعي، وتطبقها على جميع أشكال الموضوعات الاجتماعية، وهذه المحاولات أدت إلى إخفاقات واضحة في التعامل إما مع المجتمع أو الفاعل أو كليهما، فطبيعة العصر تعكس نفسها على النظرية الاجتماعية فتتفاقم من نقاط الخلاف والانقسام فيها، وقد يؤدي تجزؤ خبرتنا في حد ذاته إلى شك عام حول إمكان الوصول إلى النظرية الشاملة. " (25)

وقد تعددت ردات الفعل تجاه إخفاق النظرية عموماً، والنظرية الاجتماعية بوجه خاص، في وضع تصورات شاملة متكاملة حول الوجود، وبالتالي إخفاقاتها في تقديم معالجات ناجعة لما يحفل به ذلك الوجود من مشكلات .. نقول تعددت ردات الفعل بداية من الثلث الأخير من القرن الماضي، في ظل ظروف حضارية وأيديولوجية خاصة اعترت المجتمعات الأوروبية، ولكن تظل من أبرز ردات الفعل هذه هي كتاب " ضد المنهج Against Method " 1975 لفيلسوف العلم (فيبرابند)، و كتاب " بنية الثورات العلمية " لـ (توماس كون)، وكتابات مؤرخ الأفكار (ميشيل فوكو) :

فقد رفض (فيبرابند) ، كما أشرنا منذ قليل، المنهج بمعناه اللاتاريخي العقيم، وخاصة في مجال العلوم الطبيعية، وأكد على "نسبائية Relativism"

النظرية، وعدم جواز خضوعها للمقارنة اللاتاريخية مع النظريات الأخرى السابقة عليها أو اللاحقة، أو ما يعرف بمبدأ " اللامقايسة Incommensurability"، حيث تجوز، بل وتحبذ، الاستعانة بمداخل ومنهجيات متعددة لدراسة الظاهرة، لأن السؤال عن المنهج الواحد سؤال زائف، فالعلم لم يكن أبداً أسير منهج أو نظرية واحدة، بل هو مشروع "فوضوي Anarchic Enterprise"، أي لا يعترف بأية سلطة، وكل المناهج يمكن أن تجدي تبعا للشعار الذي رفعه " كل شيء مقبول Any thing goes" (26)

وكان (توماس كون) قد سبق (فييرابند) في ردة فعله الراضة للنزعة اللاتاريخية في العلم، وفي نقده لفكرة الارتكان إلى الملاحظات التجريبية والاستقراء كأساس للتعميم والوصول إلى القانون العلمي، وهو الذي أكد على أهمية النظرية كإطار موجه لعمليات التجريب والاستقراء، بمعنى أن يسبق التصور المبدئي أو الفرض عملية التجريب أو النزول إلى الواقع، ويعمل على ربط الوقائع والمعطيات الإمبريقية في إطار متناسق يؤدي إلى تكوين القانون العلمي (27) ... بيد أنه لم ينظر إلى هذا الإطار التنظيري نظرة تقديس، بل دعا إلى ضرورة الثورة عليه باستمرار، وإلى استبدال نموذج استرشادي جديد في البحث (بيرادايم Paradigm) بالنماذج الاسترشادية الراهنة كلما كان ذلك ممكناً، مدلاً على ذلك بأمثلة كثيرة من الثورات العلمية التي تعاقبت على الفكر الإنساني، مؤكداً على نسباوية ذلك النموذج الإرشادي، وهي التي تعلمها منه (فييرابند)، وعلى ضرورة نقده وتحليله في إطاره التاريخي، بل وعلى ضرورة نقد الجماعة العلمية التي تسانده أيضاً، باعتباره مفهوماً اجتماعياً وليس فقط باعتباره مجرد بديل للنظرية الشاملة (28)

ثلاث رؤى بديلة، إذن، تم طرحها ابتداء من الستينيات من القرن الماضي، الأولى: تدعو إلى محاصرة الظاهرة بأكثر من نظرية وأكثر من منهجية، سعياً إلى استثمار ما لدى كل منها من أسلحة ناجعة، سواء في سبيل التفسير والفهم، أو في سبيل التنبؤ والتحكم، والثانية: تدعو إلى استبدال النموذج الإرشادي Paradigm بالنظرية الشاملة، باعتباره خبرة متعلمة ثبتت

فاعليتها لدى جماعةٍ علميةٍ من الباحثين، وربما وجدت جماعة أخرى في خبرة غيرها فاعليةً أكبر في تحقيق أهداف العلم في نفس الموضوع، سواء بشكل متزامن، أو بشكلٍ متعاقب، دون أن تكون ثمة زاوية واحدة للنظر، وليس باعتباره تصوراً كلياً لها ولما يحيط بها من ظواهر وموجودات .

أما الرؤية البديلة الثالثة، فقد قدمها كتاب مابعد البنيوية وما بعد الحداثة، وتتلخص في رفض النظرية بالمعنى الذي يجعلها صانعة لعالمها، ومستقلة عن معرفة الإنسان، وفي إسقاط سمة الإحكام المنطقي عنها، ويمكن في هذا الصدد تصنيفهم إلى اتجاهين : اتجاه سلبي متشدد Skeptic Postmodernists يرفض النظرية بوصفها تصوراً كلياً، ويرأها مقيدة، بل ومدمرة للفكر، والآخر إيجابي Affirmative Postmodernists يرفض الوقوع في أسر النظرية والاعتقاد بأنها بمثابة الحقيقة، ويرى ضرورة نقدها وتطويرها، وليس إلغائها .

وأيا كانت الطروحات بشأن إخفاق النظرية، أو تجزئتها، أو خطورة الإسراف في الاعتماد عليها لكونها تقيد الفكر وتقولبه، يبقى التسليم بأن الإنسان بطبيعته كائن نازع إلى التنظير، وبأن المبالغة في رفض التنظير (الدعوة إلى اللاتنظير) هي دعوة غير واقعية، وغير قابلة للتطبيق، لأنها ببساطة دعوة إلى الامتناع عن التفكير، أو الامتناع عن التأمل المرئي Theoria بالتعبير اللاتيني⁽²⁹⁾، وهو ما يمثل، في مجال التربية خصوصاً، خطراً داهماً على الممارسات، حيث ستأتي مفككة ومعزولة عن أطرها وسياقاتها .

3:4 في مواجهة أزمة التنظير .. حاجة بحوث أصول التربية إلى النقد والوعي الأيديولوجي

وما نسعى إلى إظهاره هنا، هو أن قدرة النظرية الاجتماعية، وتطبيقاتها التربوية بطبيعة الحال، على الوفاء بمهامها تجاه الظاهرة .. هي قدرة محدودة بحدود الأسئلة الأنطولوجية والإبستمولوجية التي تطرحها، وأن الإسراف في الاعتماد على نظرية بعينها يهيئ غالباً للوقوع في شرك تجزؤها، الأمر الذي يتعين معه توافر قدرٍ وافرٍ من الوعي المنهجي والأيديولوجي لدى استخدامها.

وهذا بالضبط ما حدث في بحوث أصول التربية على مدى نصف قرن تقريباً، حيث جرى تدريس "البنائية الوظيفية" بوصفها "النظرية العلمية" بألف ولام التعريف، خاصة على مستوى الدرجة الجامعية الأولى، وذكرت بعض النظريات الأخرى على استحياء في بعض مقررات الدراسات العليا دون اهتمام حقيقي بالتعمق فيها، ودون فرص حقيقية لتطبيقها وممارسة البحوث في ضوئها، فجاءت مئات البحوث المنشورة وغير المنشورة مائلة الشق، لاستخدم سوى الصورة المبسطة من المنهج الوصفي المستند إلى تصور بنائي وظيفي، وبدأت تلك البحوث وكأنها تفسر الظواهر التي تدرسها، بينما هي تصفها بالكاد، وأجيزت مئات الرسائل للماجستير والدكتوراة في أصول التربية دون أن تذكر فيها كلمة واحدة بشأن النظرية العلمية التي ينطلق منها البحث.

وعلى مستوى المجتمع العلمي للمتخصصين في أصول التربية، مارس عشرات الأساتذة الإشراف على طلابهم وفقاً لما يترأى لكلٍ منهم من أساليب لاختيار الموضوعات ومعالجتها منهجياً، وأساليب لكتابة وتنظيم تقارير البحوث، ونشأت أجيال تالية تحاكي نماذج وتصميمات البحوث ذاتها نقلاً عن السابقين، وتميزت في بعض الحالات إرهابات لما يشبه "المدارس العلمية" متحلقة حول أستاذ هنا وأستاذ هناك، دون أن تخضع تلك الممارسات للتفكير والمراجعة والتصنيف، ودون أن يؤصل لها بوصفها نماذج إرشادية أولية للبحث في أصول التربية، بل وربما وجهت الدعوات إلى التصنيف والمراجعة من بعض هؤلاء الممارسين بالاستتكار لكونها من وجهة نظرهم نقد في موضوعية الممارسة البحثية العلمية وتتنال من مصداقيتها بوصفها عملاً منزهاً عن الذاتية والانحيازات الأيديولوجية!!

5. مفهوم التصميم البحثي في أصول التربية

وبعد أن تم استعراض العديد من المفاهيم الأساسية لممارسة البحث في أصول التربية، بداية بمفهوم "التأصيل التربوي" وهو المهمة الأولى للبحث في هذا المجال، ومفهوم "الخريطة المعرفية" لأصول التربية، ومفهوم "البنية

المعرفية" لتلك الأصول، ثم مفهوم "النظرية" والمشكلات التي تواجهه في هذا المجال، والحاجة إلى امتلاك "نماذج إرشادية" واضحة وموجهة لممارسات التعليمية والبحثية، يأتي دور الحديث عن مفهوم "التصميم البحثي Research Design" أو القالب الذي يتم إجراء البحث في إطاره لتحقيق أهدافه.

ومن المهم بدايةً إزالة اللبس السائد بين مفهوم أنواع البحوث في أصول التربية وتصنيفاتها وأشكالها المعروفة في كتب مناهج البحث، وبين مفهوم التصميمات البحثية.

فأنواع البحوث تنقسم من حيث المنهجية إلى "بحوث كمية/ بحوث كيفية، ومن حيث الموقف من الواقع وصدق معطياته إلى: بحوث وضعية/ بحوث ضد وضعية، ومن حيث أهداف البحث إلى: بحوث وصفية/بحوث تفسيرية/بحوث مستقبلية)، ومن حيث مناهج البحث إلى: بحوث وصفية تضم أنواعاً عديدة (المسوح/ دراسات العلاقات المتبادلة/ دراسات تطويرية.. إلخ)، وبحوث تاريخية، وبحوث تجريبية وتضم عديد الأنواع، وبحوث شبه تجريبية..

أما **التصميمات البحثية** فهي تعني طرق ترتيب خطوات البحث وإجراءاته، وكذا تنظيم عناصر تقرير البحث وعلاقاتها المنطقية في ضوء عدة اعتبارات تتصل بموقع موضوع البحث من الخريطة المعرفية والبنية المعرفية لأصول التربية، وموقعه من المقولات الفلسفية والنظرية العلمية المتبناه من الباحث، والنموذج الإرشادي المعتمد.

وقد يرى البعض أنه مادام البحث يندرج تحت أحد الأنواع والأشكال المعتمدة، فلا يضير اختلاف تسلسل بعض خطوات إجراءاته، أو القالب الشكلي الذي يخرج فيه تقريره النهائي، من باب "تنوع المدارس والمقاربات في العلوم الاجتماعية"، غير أن ما يبدو من التعريف السابق شكلياً في ظاهره إنما يعكس في حقيقته مجموعة من الأمور الجوهرية المؤثرة في مصداقية البحث وموثوقيته لعل من أهمها:

- مدى إلمام الباحث بالعلم أو الحقل المعرفي الذي يجري البحث في إطاره، والذي يحدد الهوية الأكاديمية للباحث من حيث

التخصص، وهي أزمة حقيقية يعانيتها أصحاب أصول التربية عند التعريف بأنفسهم في مواجهة المجتمع الأكاديمي والمجتمع الكبير، خاصة وقد تعددت الأصول المعرفية (العلوم) للتربية وقوالب البحث المعتمدة لكل منها، وهو ما يجد لدى تلك المجتمعات غضاظة في قبوله واعتماده في ضوء الاتجاه السائد نحو المزيد من تضيق دائرة التخصص.

- مدى وعي الباحث بتنوع الاتجاهات النظرية المعتمدة في إطار تخصصه، وما بينها من اختلافات تؤثر على طبيعة النتائج ومصادقيتها بالنسبة للمجتمع، فبعض النظريات يكون ناجعاً في وصف الظاهرة، وبالتالي لا ينجح في البحوث التي تسعى إلى التفسير أو التأويل، وتأتي النتائج غير كاشفة للأسباب الحقيقية للظاهرة، علاوة على كون النظريات تنطلق من رؤى فلسفية وأيديولوجية مختلفة.

- مدى وعي الباحث بالنموذج الإرشادي المتبنى من الجماعة العلمية التي يجري البحث في إطارها، ووعيه بتنوع النماذج الإرشادية للجماعات النظرية، بالطبع في حال وجود مثل تلك النماذج أصلاً، إذ يمثل غيابها إشكالية خطيرة تؤدي إلى ما يمكن تسميته بالممارسة الآلية أحياناً والاجتهادية أحياناً أخرى للبحث في أصول التربية، ما يؤدي إلى "تميع liquefaction" التخصص وإفقاده القوام المنهجي الذي يقيم أوده.

1:5 علاقة الخريطة المعرفية بالتصميم البحثي

كما سبقت الإشارة، لكل حقل معرفي من حقول أصول التربية موقعان من شجرة النسب أو الخريطة المعرفية، الأول في نسبه إلى الدائرة الأصلية للعلم أو المجال الذي يمثل أصلاً من أصول التربية، والآخر في نسبه إلى طائفة العلوم (الحقول) التربوية وموضوعاتها، ومن

ثم يجب أن يتشكل التصميم البحثي وفقاً للحقل الأصلي وطبيعة القوالب البحثية المعتمدة فيه، فمثلاً:

- لا تعتمد البحوث الفلسفية البحتة قالب البحث الموجه بالمشكلة Prpbem-based Research المتبع في السواد الأعظم من بحوث التربية المتأثرة بنموذج (جون ديوي) المشهور باسم "خطوات التفكير العلمي"، بل تعتمد قالبها الخاص الموجه بالقضية Issue-based، الأمر الذي أربك أغلب الباحثين في فلسفة التربية ودفع بهم، تحت ضغط من اللجان العلمية الدائمة، إلى وضع بحوثهم في قالبٍ بحثي غير مناسب وغير فعال، وجعل صياغاتهم لـ"مشكلة البحث" صياغة مصطنعة متعسفة، وأودى بنتائج البحث إلى مساحات ضبابية غير قابلة للتطبيق.

- تعتمد البحوث العلمية في مجال تحليل السياسات العامة، والبحوث الاقتصادية غالباً قوالب بحثية أقرب إلى دراسة الحالة Case study (تحليل سياسة نقدية أو تمويلية أو تحليل نموذج اقتصادي لإحدى الدول ..إلخ)، ما يجعل القالب البحثي أكثر تركيزاً واختصاراً وميلاً إلى التقرير التحليلي Analytical Report، أو ورقة السياسات Policy Paper، بينما يضطر الباحث في السياسات التربوية أو اقتصاديات التعليم إلى وضع بحثه في قالب بحوث المشكلات السائد في أصول التربية، وكثيراً ما تلقى مثل تلك البحوث استجابات سلبية بالاستبعاد أو عدم القبول من الهيئات التحريرية للدوريات الأجنبية لهذا السبب.

2:5 علاقة التصميم البحثي بالبنية المعرفية

ثمة علاقة بين موقع النقطة البحثية من هرم البنية المعرفية للعلم الذي يقع البحث في إطاره وبين التصميم البحثي:

- فبحوث المفهوم Concept Researchs هي بحوث نظرية تحليلية ذات ظهير فلسفي، وقد يكون هدفها تعيين المعنى الإجرائي Procedural meaning للمفهوم من خلال حصر مصادقاته واستعمالاته وسياقاته ..إلخ، أو يكون هدفها إعادة بناء ذلك المفهوم Reconception في ضوء اعتبارات فكرية أو واقعية جديدة. وعلى ذلك فهي تعتمد قالباً بحثياً خاصاً يتمحور حول طرح سؤال المفهوم، وتحليل حالاته النموذجية، وحالاته المعاكسة، وحالات الحدود التي تفصل بينه وبين المفهومات المتداخلة معه..وهكذا.

- أما البحوث التي تستهدف اختبار مبدأ من المبادئ من حيث الاتساق الفلسفي والمعرفي بين المفاهيم التي يتكون منها، أو مع النظرية التي يندرج هو تحتها، أو مدى تحققه في المصادقات (الحالات الواقعية).. فهي غالباً تعتمد تصميماً هجيناً بين البحث النظري التحليلي والبحث الإمبريقي من خلال التحقق من المؤشرات (تحليل المبدأ والعلاقات بين مفاهيمه للخروج بمؤشرات قابلة للملاحظة والقياس) . ومن أمثلة تلك البحوث: "سياسات القبول بالجامعات الأهلية في ضوء مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية"، و "سياسات تمويل التعليم العالي في ضوء مبدأ وحدة الموازنة العامة"، و "تحليل سياسات وتشريعات إصلاح التعليم في ضوء مبدأ الفصل بين السلطات"..إلخ

3:5 علاقة التصميم البحثي بالخلفية الفلسفية والنظرية

غالباً لا يدرك الباحثون في أصول التربية، سهواً أو إهمالاً، كنه النظرية العلمية التي توطر موضوع البحث، وما تطرحه من تصورات ومقولات وصفية أو تفسيرية، كما لا يدركون الخلفيات الفلسفية التي تقف من وراء تلك النظرية، ويكون جل اهتمامهم منصباً على الموضوع والمشكلة، من حيث جمع المادة العلمية والبيانات، وكتابة الفصول، وتقنين الأدوات، والمعالجة الإحصائية.. ثم يأتي التقرير النهائي للبحث

وقد عكست صفحاته "فسيكساء ايدولوجية mosaic" واقتباسات لمفكرين رأسماليين جنباً إلى جنب مع نصوص لمفكرين اشتراكيين ومفكرين إسلاميين..

وعلاوة على تلك الفسيكساء الفكرية، يأتي التصميم البحثي غالباً غير منسجم مع مقولات النظرية وخلفياتها الفلسفية فمثلاً:

- يختلف التصميم البحثي مع تبني إحدى نظريات الفعل الاجتماعي (ترى أن المجتمعات يبنها الأفراد وينظمونها بأفعالهم) عنه إذا تبني الباحث إحدى نظريات البنية (ترى أن البنى الاجتماعية والاقتصادية هي التي تشكل فكر ووعي الأفراد)، فهو مع النوع الأول تصميم موجه وضعياً positivist approach بحيث يصبح الواقع معياراً للصدق، ويتم تقنين أدوات جمع المعلومات تحرياً للموضوعية في وصف الظاهرة ومحاولة تفسيرها، بينما هو مع النوع الثاني من النظريات تصميم موجه توجهاً ضد وضعي يرى أن الواقع غير موضوعي، وأن ما يصدر عنه من معطيات مضللة Misleading، لذلك فإن هدف البحث هو "تأويل Interpretation " الظاهرة وليس تفسيرها.

- عندما يتبنى البحث النظرية البنوية Structuralism في علم الاجتماع يتجه التصميم البحثي نحو تحليل النصوص الحاكمة والموجهة ودلالاتها وبنيتها المنطقية، والتحقق من مطابقة الممارسات لتلك البنية مفترضاً أن ذوات الأفراد في حالة استلاب تام لتلك النصوص، بينما إذا تبني البحث البحث مقولات مابعد الحداثة Post modernism اتجه التصميم البحثي اتجاهاً عكسياً نحو تحليل خطابات القوة الصادرة عن تلك الذوات في صراعها على الفضاء الاجتماعي.

.. وهكذا يتحدد شكل القالب أو التصميم البحثي وفقاً لتوجه النظرية المتبناة، ويستعير مفرداتها ومفاهيمها بداية من العنوان، وانتهاء بالمصادر والمراجع مروراً بالصياغة اللغوية والمنطقية للمشكلة.⁽³⁰⁾

4:5 علاقة التصميم البحثي بالنموذج الإرشادي

كما سبقت الإشارة، يصعب في الوقت الراهن الحديث عن وجود نماذج إرشادية في بحوث أصول التربية تميز جماعة تربوية بعينها، سواء على مستوى الأقسام العلمية لأصول التربية بالجامعات، أو على مستوى الشعب البحثية المتخصصة في مراكز البحث بالجامعات و الأكاديميات والهيئات والوزارات المعنية، الأمر الذي انعكس سلباً على التصميمات والقوالب البحثية التي تنتجها تلك الكيانات الأكاديمية:

- فقد أدت عودة أساتذة أصول التربية المعارين إلى الجامعات الخليجية إلى انتقال نموذج "بحوث استطلاع الرأي بالعينة Sample survey" السائد في تلك الجامعات إلى الجامعات المصرية بعناصره التالية: المقدمة-مشكلة الدراسة- الدراسات السابقة- الإطار النظري- الدراسة الميدانية- نتائج الدراسة الميدانية- التوصيات، ليحل محل نموذج الأبواب والفصول الذي ظل سائداً لأكثر من نصف قرن في الجامعات المصرية بعناصره المميزة: المقدمة- مشكلة الدراسة- فصول الدراسة التي يختص كل منها بالإجابة عن سؤال وتحقيق أحد أهداف الدراسة- خاتمة الدراسة، ما أدى إلى تقزيم دور الإطار النظري لصالح الدراسة الميدانية والاستبانات، وتسطيح التحليل الموضوعي لصالح التحليل الإحصائي، وإلى التوصل إلى نتائج مضللة حول "واقع" بعض المشكلات المفتعلة "من وجهة نظر" إحدى الفئات ذات الصلة.

- لم يسفر تطبيق نظام المقالات المرجعية Review articles ضمن إجراءات الترقية إلى رتبة أستاذ مساعد وأستاذ في

إحداث تغيير نوعي في بنية وتنظيم بحوث أصول التربية على الرغم من مرور نحو عقدين على تطبيقه.

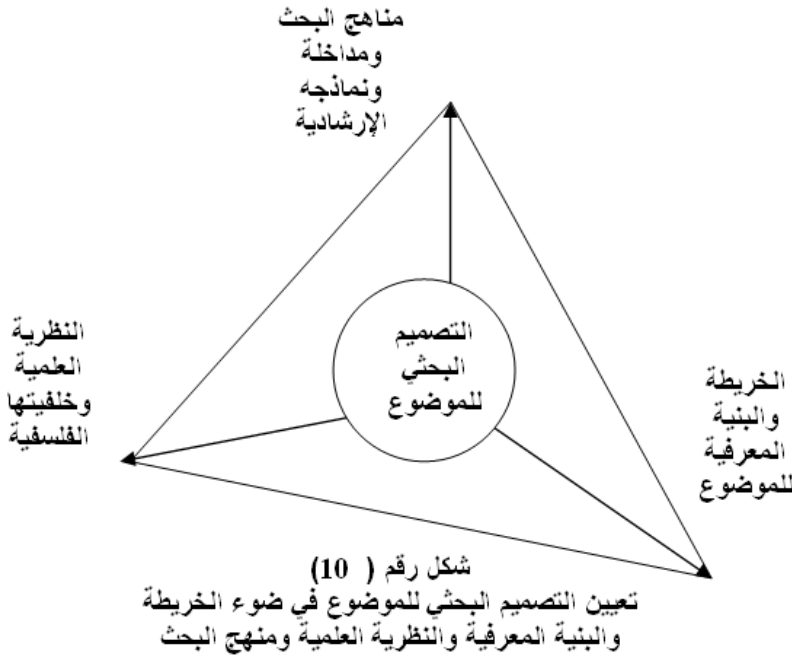
- كما لم يسفر تبني نظام الساعات المعتمدة في الدراسات العليا واستبدال عبارة: "بحث استكمال متطلبات نيل درجة ... في أصول التربية" بعبارة "رسالة مقدمة للحصول على درجة ... في أصول التربية" عن إحداث أدنى تغيير في القالب أو التصميم البحثي للرسائل العلمية في أصول التربية، وظلت بنية الرسائل وتنظيمها وحجمها كما هي، ولم يتحقق الهدف من إرساء النظام الجديد وهو إعداد بحوث أكثر ديناميكية وارتباطاً بتحسين الممارسات المهنية وحل المشكلات.
- ومؤخراً، لم يسفر تبني نظام نشر البحوث المستقلة من الرسائل Extracted Research في إحداث التغيير المطلوب سواء في بنية تلك المقالات Articles أو إحداث قفزة أو اختراق يمكن ملاحظته في معدلات النشر الدولي، بل على العكس؛ اكتظت الدوريات العلمية الصادرة عن الكليات بتلك البحوث على حالتها المتواضعة ما يؤثر سلباً على تصنيفها.
- ولا يتوقع أن يحدث المسار السريع أو المسار التحفيزي للحصول على درجتي الماجستير والدكتوراه بنشر بحث أو بحثين على الترتيب في الدوريات العلمية المعتمدة دولياً تغييراً كبيراً على المدى القريب.

5:5 أبعاد مفهوم التصميم البحثي

ويتضح من تلك الشواهد مدى الحاجة إلى إرساء وتبني الجماعة العلمية لأصول التربية نماذجها الإرشادية وتصميماتها البحثية التي تعبر عن هويتها الأكاديمية، والتي تعكس خبراتها المتراكمة لنحو قرن من الزمان منذ ان بدأت البعثات المصرية إلى

الجامعات والمعاهد الغربية للتخصص في فروع العلوم التربوية المختلفة، وهو أمرٌ مرهون بشيوع الإدراك العام بين الباحثين في التخصص لثلاثة أبعادٍ رئيسة تتحدد بها تلك النماذج والتصميمات كما يتضح من (الشكل رقم 10):

- الوعي بخرائطهم وبناهم المعرفية المؤطرة لحقولهم المعرفية (الأصول المتعددة للتربية) في البعد الأول.
- والوعي بالنظريات العلمية التي تصف وتفسر ظواهرهم التربوية وما خلفها من خلفيات فلسفية في البعد الثاني.
- والوعي بمناهج البحث ومداخلها الرئيسية في التخصص وخلفياتها الفلسفية والعلمية في البعد الثالث.



لابد من التأكيد على أن الهدف ليس العمل على " قولبة molding " بحوث أصول التربية، أو "تتميطها بنمط موحد Pattern standardization"،

بل العمل على الضبط المنهجي لعملية التصميم، بحيث لا تصبح لوناً من التكرار الآلي أو الاجترار، والعمل على "التأصيل المعرفي" لتلك العملية.

وقد بدأ هذا الفصل السعي إلى تحقيق الوعي بتلك الأبعاد الثلاثة لمفهوم التصميم البحثي، وسوف تسعى الفصول التالية إلى استكمال تلك المهمة.

مراجع الفصل الأول

- (1) عزمي إسلام (د.ت) " لودفيج فنجشتين " سلسلة نوابغ الفكر الغربي (19)، دار المعارف بمصر ، القاهرة، ص 61.
- (2) زكي نجيب محمود (1981) "المنطق الوضعي ج 1"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط6، ص59.
- (3) هانز ريشنباخ (1968) نشأة الفلسفة العلمية ، ترجمة فؤاد زكريا ، دار الكتاب العربي، القاهرة، ص18.
- (4) حول فكرة الثيمات الأسطورية في بعض المفهومات التربوية يمكن مراجعة:
- محمد عبد الخالق مدبولي (1999) " الشرعية والعقلانية، دراسات نقدية في الفكر والممارسة"، سلسلة آفاق تربوية متجددة، تقديم حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة
- (5) هانز ريشنباخ، المرجع السابق ، ص 20.
- (6) A; Pap.(1956), " The Role of Analytic Philosophy in College of Education", **Harvard Educational Review**, (26) , p.118.
- (7) عزمي إسلام ، مرجع سابق ، ص74.
- (8) Ayer, A.J.,(1955), Language, Truth and Logic (London Victor Collanez, pp.59-60
- (9) هاني عبد الستار فرج (2004) قضايا الإيستمولوجيا من المنظور التربوي، تحليل فلسفي، مجلة كلية التربية بالزقازيق، ع 48، صص 1-33
- (10) محمد مهران (1976) فلسفة برتراند رسل ، دار المعارف، القاهرة، ص31.
- (11) Ayer; A., Language, Truth and Logic , op. Cit., p.13.
- (12) عبد السميع سيد احمد (1986) "استخدام المفهوم كأداة للبحث"، مجلة التربية المعاصرة، العدد الرابع ، ص140 وما بعدها
- (13) محمد عبد الخالق مدبولي (2022) "التفكير بالمفاهيم التربوية ، الخلفيات الفلسفية والممارسات في البحث والتخطيط وتحليل السياسات"، مجلة إبداعات تربوية
- (14) لمزيد من التفاصيل حول أهمية التفكير بالمفهومات في بحوث التربية يمكن مراجعة:
- Wilson, J.,(1979), Thinking with Concepts, London Cambridge Uni. Press, reprint educational
- (15) لمزيد من التفاصيل حول مفهوم "خرائط المفاهيم" واستخداماتها، يمكن الرجوع إلى رائد هذا المفهوم:

Novak, J.D. & Gowin, D.B. (1996). Learning How To Learn,
Cambridge University Press: New York

(16) لمزيد من الاطلاع على نظم تصنيف الحقول المعرفية وإشكاليات الحقول البينية

خاصة في العلوم الاجتماعية، يمكن الرجوع إلى المصادر التالية:

- Monti, Nissani (1997) Ten cheers for interdisciplinarity: The case for interdisciplinary knowledge and research, *Social Science Journal* 34 (#2): 201-216
- Michael Moran (2006) Interdisciplinarity and Political Science, *Politics*, Volume 26, Issue 2, pp.73-83

(17) يوصى لمزيد من الاطلاع على ما شهدته فلسفة القرن العشرين من ثورات تتصل

بكيفية الوصل بين بنية العلم وتاريخه:

- يمنى طريف الخولي (2000) "فلسفة العلم في القرن العشرين الأصول-الحصاد-الآفاق المستقبلية"، سلسلة عالم المعرفة (264)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

(18) حول إشكالية النظرية والممارسة في مجال التربية، يمكن في هذا الصدد الرجوع

إلى المقالة التحليلية المهمة التالية:

- هاني عبد الستار فرج (1993) "النظرية والممارسة في ميدان التربية :دراسة فلسفية..، "دراسات تربوية"، مجلد 9، ج 59، صص 13-95

(19) إيان كريب (1999): النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس ، ترجمة محمد

حسين غلوم، مراجعة محمد عصفور ، سلسلة عالم المعرفة (244) ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، صص 37-39

(20) نفس المصدر ، صص 33-35

(22) Gary Thomas, " What is the use of theory ?" , **Harvard Educational Review Vol. 67, No. 1, sprig, 1997,p.2**

(23) Ipid, P. 7

نقلا عن :

Chambers ,J.H., **Empiricist Research on Teaching : A Philosophical and Practical Critique of its scientific Pretensions.** Kluwer, Dordrech, Netherlands:, 1992

(23) Ipid, P. 8

(24)Feyerabend, P. , **Against Method** , 3red ed., Verso/ New Left Books, London, 1993,P. 14

(25) إيان كريب ، " النظرية الاجتماعية .. " ، مرجع سابق ، صص 51-54

- (26) يعني طريف الخولي : "فلسفة العلم في القرن العشرين ، الأصول- الحصاد- الآفاق المستقبلية" ، سلسلة عالم المعرفة (264) ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ديسمبر 2000، صص 441-436
- (27) توماس كون : " بنية الثورات العلمية " ، ترجمة شوقي جلال ، سلسلة عالم المعرفة (168) ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ديسمبر 1992، صص 39-29
- (28) نفس المصدر ، صص 241-225
- (29) Rajagopalan, K., “ On the Trappings of the Thesis of Anti-Theory, Or, Why the Idea of Theory May not, After all, Be all that bad: A Response to Gary Thomas”, **Harvard Educational Review**, Vol. 78, No. 3, Fall 1998.
- (30) راجع في مسألة الربط بين المفاهيم الرئيسة للنظرية العلمية وبين الصياغة المنطقية لعبارة المشكلة البحثية:
- محمد عبد الخالق مدبولي (2022) "التفكير بالمفاهيم التربوية"، مرجع سابق ، صص 191-189

الفصل الثاني

أصول التربية: بناها وخرائطها المعرفية

الفصل الثاني: أصول التربية، بناها وخرائطها المعرفية

يُعنى هذا الفصل برسم خريطة معرفية لأصول التربية وروافدها، والعلوم التربوية الناشئة عنها، والبحث في البنى المعرفية لتلك العلوم وكيفية تأثيرها في التطبيقات والممارسات التربوية، وفيما تقرضه على الباحث فيها من اتجاهات عامة في مناهج البحث، وهو أمرٌ لازمٌ قبل الحديث عن تأثير تصميمات البحوث فيها بتلك الخلفيات.

فإمام الباحث بموقع بحثه من خريطة أصول التربية يعصمه من الزلل في مزالق التبسيط المخل والتناول السطحي، ويمثل بوصلة معرفية تهديه إلى مساره الصحيح وسط تقاطعات المجالات المعرفية ودوائرها، ويجعل لمقاربتة البحثية للموضوع جذوراً ممتدة في مقولات النظريات العلمية وثيقة الصلة، وفي المقولات الفلسفية الظهيرة لها.

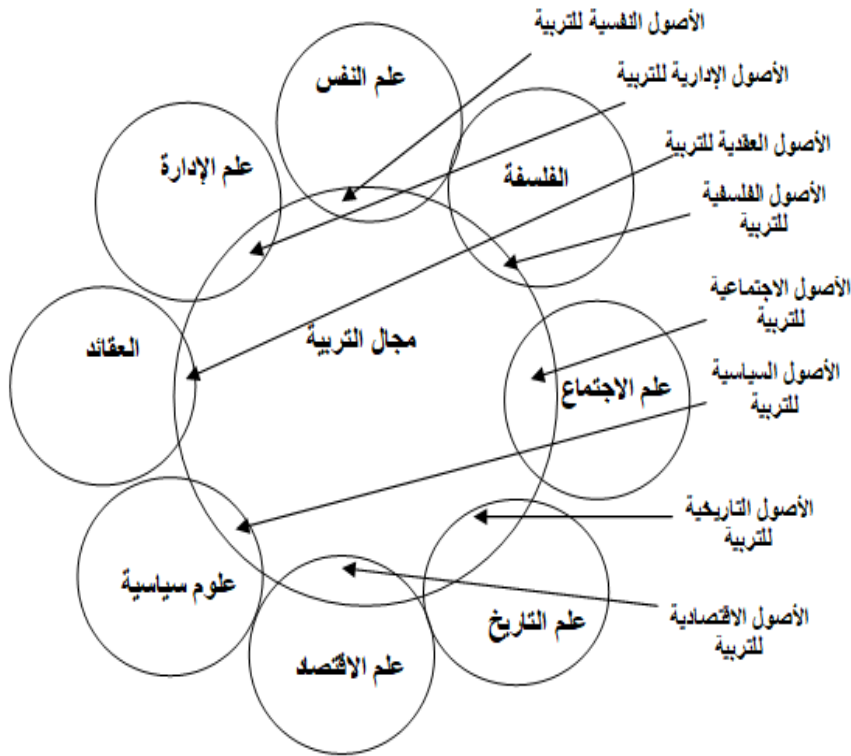
وما التصميم البحثي إلا خطة سير مناسبة يختارها الباحث لبلوغ أهداف البحث وفقاً لخريطة معرفية ومنهجية سليمة.

1. مجدداً.. درسٌ في أصول التربية

عندما كتب أستاذنا (سعيد اسماعيل علي) مقالاً فارقاً بعنوان " درس في أصول التربية " أوائل التسعينيات من القرن الماضي، لم أكن أتصور بعد أكثر من ربع قرن أن أجدني مضطراً لاستعارة ذلك العنوان منه مجدداً لتوضيح بعض الأمور الملتبسة في التصنيف المعرفي المنهجي للعلوم والمباحث التربوية، مع شديد الاعتذار لما قد تحمله نبرة العنوان هنا من معانٍ متعالية أو فوقية، ولكنها الضرورة التي يقتضيها تقادم الأزمنة.

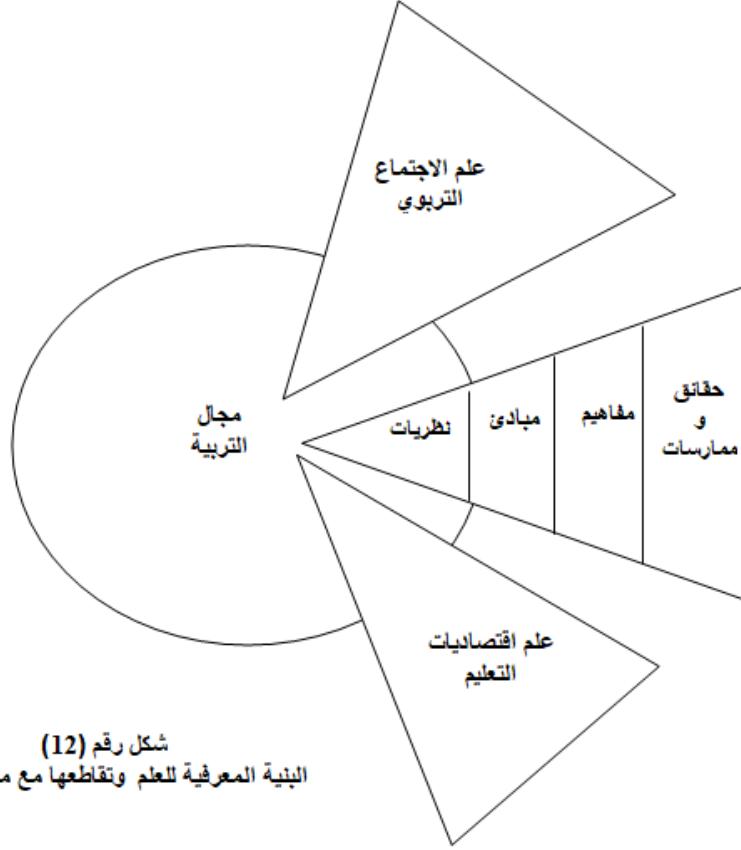
فمجال التربية Field بمثابة دائرة معرفية واسعة تتقاطع معها على طول محيطها مجموعةٌ كبيرةٌ من الدوائر المعرفية الأخرى، لتكون بمثابة

الأصول المعرفية أو المصادر لدائرة التربية Foundations of education ، والتي تمدها بالنظريات والمبادئ والمفاهيم التي تفيد منها في معالجة الظواهر التربوية كما يوضح (الشكل رقم 11)، ولكن هذه الأصول أو الدوائر المعرفية ليست كلها من فئة واحدة، فمنها ما هو علم Science مثل علم التاريخ (الأصول التاريخية للتربية)، وعلم الاجتماع (الأصول الاجتماعية للتربية)، وعلم الاقتصاد (الأصول الاقتصادية للتربية) ، وعلم النفس (الأصول النفسية للتربية) ، وعلم الفلسفة (الأصول الفلسفية للتربية)، .. وغيرها، ومنها ما ليس بعلمٍ مثل دائرة الفلسفة (الأصول الفلسفية للتربية)، ودائرة العقيدة (الأصول الدينية)، ومنها كذلك دوائر تمثل مجالات معرفية متكاملة مثل دائرة مجال الفنون، ودائرة مجال العلوم السياسية .. وغيرها.



شكل رقم (11)
تقاطع دوائر العلوم والمعارف المختلفة مع دائرة التربية (أصول التربية)

وتنشأ عن تقاطع تلك الدوائر المعرفية التي هي في الأصل علوم كالتاريخ والاجتماع والاقتصاد وعلم النفس مع دائرة التربية مساحاتٍ بينيةٍ هي التي نطلق عليها " العلوم التربوية " Educational sciences مثل علم تاريخ التربية، وعلم اجتماع التربية، وعلم اقتصاديات التعليم، وعلم النفس التربوي على الترتيب .



ويتكون كل علمٍ من تلك العلوم التربوية من بنية هرمية، كما يوضح (الشكل رقم 12) تقع الحقائق العلمية في قاعدتها، بينما تتربع النظريات العلمية على قمته: فعلى قمة علم النفس التربوي مثلاً تقف النظريات السلوكية جنباً إلى جنب مع الجشطات وغيرها من النظريات، وعلى قمة علم اقتصاديات التعليم تقف النظرية الرأسمالية إلى جوار النظرية الاشتراكية، وعلى قمة علم اجتماع التربية تقف الوظيفية إلى جوار التفاعلية الرمزية والبنوية والنقدية .. إلخ

وبدورها تفرض كل نظرية من نظريات العلم الواحد مداخل بحثية ومنهجيات بعينها عند التعامل مع الظاهرة، فالوظيفية في علم اجتماع التربية مثلاً تفرض مدخل تحليل النظم System analysis approach ، بينما تفرض البنيوية مدخل تحليل النص والسياق والدلالة، وتفرض ما بعد البنيوية (ما بعد الحداثة) مدخل تحليل الخطاب Discourse analysis approach .. وتتجمع النظريات ومداخلها في الشكل النهائي لتكون جناحين كبيرين هما المناهج الوضعية والمناهج ضد الوضعية، وهو ما سنتناوله بالتفصيل في الفصل الثاني من الكتاب.

2. البنية المعرفية لأصول التربية

وتفصيلاً للفكرة السابقة حول بنية العلوم المتقاطعة مع مجال التربية، وكيف تُسهم بوصفها أصولاً للتربية في إرساء القواعد المعرفية لما يتضمنه مجال التربية من ممارسات وتطبيقات، من خلال ما تحويه بنية كل علم منها من معلوماتٍ وحقائق، ومفاهيم، ومبادئ وقوانين، ونظريات. وتطوراً لفهم العلاقة بين تلك البنى المعرفية للعلوم التربوية الناشئة عن هذا التقاطع وبين تصميم البحوث العلمية المعنية بدراسة ظواهرها، سوف نسعى في الصفحات التالية إلى رصد أبرز عناصر تلك البنى في كل علمٍ من علوم أصول التربية، ما يمكن أن يمثل فهرساً معرفياً يساعد الباحثين في ضبط السياق المعرفي لبحوثهم، وفي اختيار التصميم المناسب لطبيعة الظاهرة، والمناسب بدوره لطبيعة المشكلة أو القضية التي تتناولها تلك البحوث.

1:2 البنى المعرفية لفلسفات التربية

لابد بدايةً من التأكيد على كون مجال الفلسفة يتفرد ببنية مغايرة في طبيعتها لبنية العلم، خاصةً عند قاعدة الهرم حيث "الحقائق الجزئية البسيطة" و"المعلومات" المؤكدة تجريبياً في حالة العلم، والتي تقابلها التأملات النازعة إلى التجريد والذاتية في الفلسفة، وإن كانا يتشابهان (الفلسفة والعلم) في هيكلية

الطبقات الأعلى من ذلك الهرم حيث "المفاهيم"، ومن فوقها "المبادئ" و"المسلمات"، و أخيراً "التصورات الفلسفية الشاملة للوجود والإنسان والمعرفة..". أو "النظريات العلمية" عند القمة.

وعلى الباحث في فلسفة التربية عند تناول إحدى القضايا التربوية أو المشكلات من منظور فلسفي أن يضع تلك البنية واتساقها المنطقي أمام ناظره عند تصميم بحثه، وأن يُعيّن موضع الإشكال أو التناقض الذي يُعنى به البحث من تلك البنية، والذي يترتب على اختياره المسار التحليلي أو التركيبي أو كلاهما معاً الذي سوف تسير فيه خطوات البحث.

ومع تعدد الاتجاهات الفلسفية الكبرى تتعدد مضامين البنى المعرفية لفلسفات التربية التي طرحتها أو تم استخلاصها منها، لكن هذه الاتجاهات تشترك في **هيكليّة** وتراتبية تلك البنى، ما يرتب على الباحث مسؤولية تحري الاتساق الفكري بين تلك المضامين، بعد أن تحرى ما بين مستوياتها من اتساق منطقي في الخطوة السابقة.

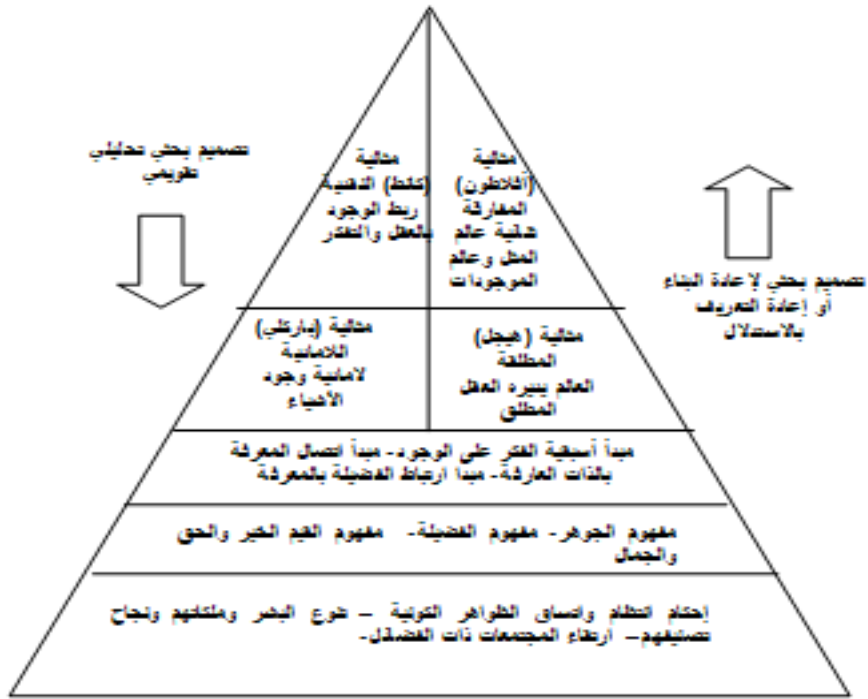
1:1:2 البنية المعرفية لفلسفة التربية المثالية⁽¹⁾

يتقاسم قمة الهرم في فلسفة التربية المثالية تصوران شاملان لكلٍ من الوجود والمعرفة والطبيعة الإنسانية، الأول قديم ينسب إلى (أفلاطون) وتلاميذه ما قبل الميلاد، ويدور حول ثنائية الوجود بين عالم المثل وعالم الوقائع، والآخر وسيط طرحه (كانط) متأثراً بمبدأ (ديكارت) في ربط الوجود بالعقل والتفكير.

وتتفق المثاليّتان في كونهما مذهباً في المعرفة، لأنهما يريان أن لا شيء في الموجودات إلا ويمكن أن يكون متعقلاً. وكلتاها لا تريد أن تكون مذهباً وجودياً، يقنع بملاحظة ما هو كائن وحاصل، ويقتصر على وصف الأشياء كما تبدو للناظر، بل كلتاها مذهب مثالي، يرسم الأشياء بحسب ما حقه أن يكون، ويريد أن يصل إلى جوهر الأشياء وأصلها.

وفي مستوى المبادئ العامة يأتي في المقدمة مبدأ "أسبقية الفكر على الوجود" ليؤطر كافة العلاقات بين القيم والمفاهيم المجردة المدركة عقلياً، وبين

الوقائع والموجودات المحسوسة التي تسعى إلى الاكتمال، ويجعل من عمليات التربية ومناشطها سعيًا من الإنسان إلى استكمال الخصائص والسمات والفضائل المرسومة والموصوفة سلفاً وفق تصنيف حتمي للبشر وفقاً لفضائل النفس وقواها الثلاث الكبرى. وفي مستوى المفاهيم تحتشد طائفة منها في مقدمتها مفهوم "الجوهر" الذي يكمن داخل ووراء كل فكرة وكل موجود، ومفهوم "الفضيلة" الذي يمثل غاية كل سلوك.



(شكل رقم 13)
بعض عناصر البنية المعرفية لفلسفة التربية المثالية

وعند سفح الهرم وقاعدته تقبع ملايين الحالات المثيرة للتأمل والتفكير من الموجودات والبشر والسلوكيات التي يفارق وجودها الحسي جوهرها المكنون، والتي تتعالى مُثلها المُتصورة بالعقل على إدراكها بالحواس، وتخفق في سعيها نحو بلوغ الكمال، والتي تمثل ظواهر ومشكلات بحثية تقتضي تحليل التصورات

المجردة والنزول بها إلى عالم الوقائع، أو إعادة تركيب العناصر المرصودة حسيّاً وفقاً للمُثل التي أوجدتها كما يوضح (الشكل رقم 13)

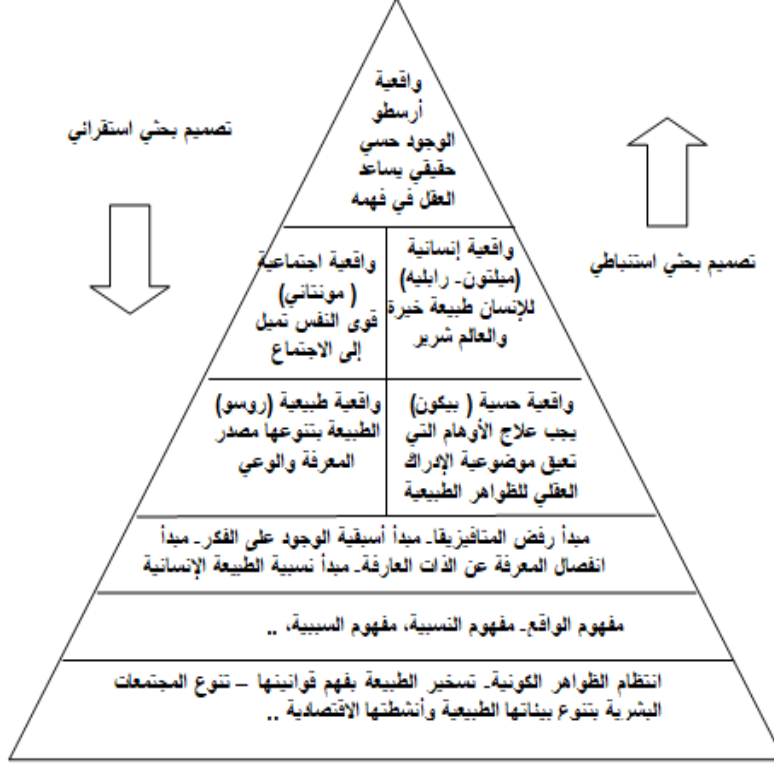
ونظراً لتأثر عمليات صياغة النظريات العلمية بالمقولات الفلسفية التي يعتقد في صدقها أصحاب كل نظرية وفقاً لـ (إيان كريب) تتعدد تطبيقات فلسفة التربية المثالية في كثيرٍ من العلوم التربوية الناشئة عن تقاطع العلوم المختلفة مع مجال التربية، وتتخذ بنية تلك التطبيقات شكلاً هرمياً أيضاً في كل علم منها، فمثلاً:

- تقوم نظرية التعلم بالإدراك الكلي (جشطالت) في علم النفس التربوي على التصور المثالي لوجود المثال المكتمل في العقل، والذي يعمل بدوره على تكميل صورة الشيء الذي تدركه الحواس وإغلاقها وترميم نواقصها وثغراتها، وهي النظرية التي باتت من أكثر نظريات تعلم القراءة انتشاراً، وتم تصميم العديد من استراتيجيات التعليم على أساسها.
- تقوم النظرية البنائية في علم اجتماع التربية على تبني أفراد المجتمع بنية محكمة من التصورات المتعالية على النقد، بوصفها المثال المكتمل للمجتمع وبنيته وعلاقاته في اعتقادهم، ويتم ترجمة تلك البنية إلى مجموعة من المقولات والقواعد والمعايير الضابطة والمنظمة التي يؤتم الخروج عليها.
- تقوم العديد من استراتيجيات تعليم المواد الفلسفية، والرياضيات البحتة، وقواعد النحو والصرف في اللغة، والعلوم القانونية، والفقه والشريعة .. إلخ على الاستدلال العقلي الصوري الذي اعتمدته الفلسفة المثالية وسيلة للمعرفة.

2:1:2 البنية المعرفية لفلسفة التربية الواقعية ⁽²⁾

يحتل قمة هرم البنية المعرفية لفلسفة التربية الواقعية خمسة تصوراتٍ شاملة ظهرت على مر مراحل تاريخية طويلة تبدأ من ما قبل الميلاد مع (أرسطو)، وتمتد إلى بدايات القرن العشرين مع (إميل دوركايم) كما يوضح (الشكل رقم 14)، لكن ذروتها كانت مع تضافر عوامل عدة ساهمت في

ترسيخها، كان أهمها "حركة الإصلاح الديني" وظهور المذهب البروتستانتي الرافض للمتافيزيقا، وكذلك حركة الكشوف الجغرافية التي دحضت خرافات سطحية الأرض وموقعها في مركز الكون، والاكتشافات العلمية في العلوم الطبيعية التجريبية.



(شكل رقم 14)
بعض عناصر البنية المعرفية لفلسفة التربية الواقعية

أولها: تصور (أرسطو) قبل الميلاد بنحو 380 عاماً، وفيه لا يعترف بثنائية المثال والشيء التي طرحتها مثالية (أفلاطون)، ويرى الصورة والمادة لاتنفصلان (نظرية الوجود)، ويعتمد المعرفة الحسية ويرأها حقيقية، ويرى أن للعقل دوراً في فهم ما تدركه الحواس (نظرية المعرفة)، ويرى (الطبيعة الإنسانية) مركبة من نفس ممتزجة بالجسم على أربعة أحوال: نفس نامية، ونفس حاسة، ونفس محركة، ونفس ناطقة تجمع قوى العقل والإرادة.

وثانيها: المذهب الواقعي الإنساني عند (ميلتون) و (رابليه) في القرن السادس عشر الذي دحض الخرافات الدينية بشأن الطبيعة الشريرة للإنسان وخروجه من الجنة وشقائه.

وثالثها: المذهب الواقعي الاجتماعي عند (مونتاني) الذي تأثر بأفكار (أرسطو) حول قوى النفس، ووظفها لصالح مبادئ عصر النهضة الأوروبية في السياسة والمجتمع.

ورابعها: المذهب الواقعي الحسي عند (فرانسيس بيكون) ويركز على دراسة الظواهر الطبيعية بطريقة استقرائية تجريبية للوقوف على القوانين الحاكمة لها، وينبئ إلى خطورة الأوهام الأربعة (أوهام القبيلة، وأوهام الكهف، وأوهام السوق، وأوهام المسرح) التي تحيد بالعقل عن الموضوعية.

وخامسها: المذهب الواقعي الطبيعي عند (جان جاك روسو) في القرن الثامن عشر، الذي دعا إلى التعلم من الطبيعة والسفر خلالها لإدراك التنوع في الموجودات لتكوين الوعي الواقعي والاجتماعي.

وعند طبقة المبادئ تقع مجموعة من المقولات الواقعية الحاكمة مثل: مبدأ رفض الميتافيزيقا، ومبدأ أسبقية الوجود المادي الحسي على إدراكه، وانفصال واستقلال المعرفة في وجودها عن الذات العارفة، ومبدأ نسبية الطبيعة الإنسانية ورفض حتميتها.

ويمكن الإشارة إلى مجموعة من المبادئ الأساسية للفلاسفة الواقعيين الذين مثلوا علامات بارزة في نهضة أوربا خلال الفترة من القرن السادس عشر إلى القرن بدايات القرن العشرين من أهمهم:

- (توماس هوبز 1588-1679) صاحب مبدأ " تأزر العقل مع الحواس في إدراك الموجودات"، ومبدأ " حتمية الفطرة المتوحشة للإنسان التي يهذبها المجتمع بالقانون".

- (جون لوك 1632-1704) صاحب مقولة " يولد الإنسان صفحة بيضاء يكتب سطورها العقل مع الحواس"، ومبدأ " حيادية الطبيعة الإنسانية ونسبية تأثرها بالمحيط الاجتماعي".

- (جان جاك روسو 1712-1778) صاحب كتاب "إميل" الذي مهد لعلم نفس النمو، وكتاب "العقد الاجتماعي" الذي مهد لتبلور الفكر السياسي.
- (أوجست كومت 1857) و(إميل دوركايم 1917) وأسهماتهما في التأسيس للبنائية الوظيفية في علم الاجتماع على أسس شبه تجريبية بدراسة المنظومات الأخلاقية للمجتمعات المختلفة.
- وفي طبقة المفاهيم هناك العديد منها المتعلق بالوجود وعلى رأسها مفهوم "الواقع"، ومفهوم "النسبية"، ومفهوم "السببية" .. وغيرها مما استندت إليه بعد ذلك العلوم الطبيعية.
- وعند قاعدة هرم البنية المعرفية للفلسفة الواقعية هناك ملايين المشاهدات من الظواهر الكونية المرتبطة بوجود نظام طبيعي وقوانين حاكمة، وملايين المشاهدات من الظواهر الإنسانية والاجتماعية التي تؤكد نسبية الطبيعة الإنسانية وتأثرها بعوامل البيئة..
- وتتعدد تطبيقات فلسفة التربية الواقعية في كثير من العلوم التربوية الناشئة عن تقاطع العلوم المختلفة مع مجال التربية، وتتخذ بنية تلك التطبيقات شكلاً هرمياً في كل علم منها، فمثلاً:
- تقوم نظريات التعلم من البيئة ومناهج التربية للطفولة المبكرة على أفكار الواقعية الطبيعية، وما أرسته من مبادئ تتعلق بفكرة النشاط والاكساب والمحاكاة.
- تقوم نظريات علم نفس النمو على مبادئ الواقعية ومفاهيمها مثل النسبية والتراكم والنضج ..إلخ
- تقوم استراتيجيات تعليم العلوم الطبيعية على مبادئ التعلم بالملاحظة والتجريب، وأساليب الاستقراء، والعروض التوضيحية.

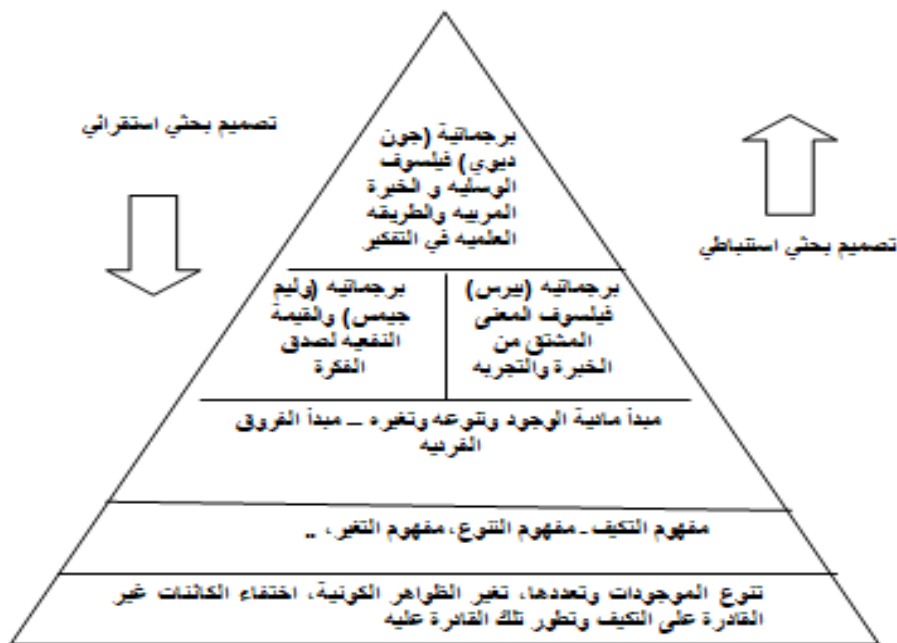
3:1:2 البنية المعرفية لفلسفة التربية البرجماتية⁽³⁾

كما يوضح (شكل رقم 15) تحتل قمة الهرم المعرفي للبرجماتية ثلاثة تصورات كبرى صاغها الآباء الثلاثة (ديوي، وبيرس، ووليم جيمس) متأثرين بمبادئ التجريبية الإنجليزية عند (بيكون، وجون لوك، وهيوم، وستيورت مل)، وأيضاً بإحدى الأفكار المثالية عند (كانط) وهي فكرة العقل البرجماتي أو العملي رغم أن حركتهم كانت رد فعل مقاوم لتغلغل مثالية (كانط) و(هيجل) في المجتمع الأمريكي، في ظل ملابسات تاريخية وجغرافية وحضارية شديدة الخصوصية للتجربة الأمريكية واستعمار العالم الجديد.

ويوضح (الشكل رقم 15) كيف تتصدر برجماتية (جون ديوي) لكونها الأشهر والأكثر اكتمالاً واتساعاً للتطبيقات في التربية وفي منهج البحث العلمي التجريبي، فهو صاحب فكرة الوسيلة instrumentalism أو الأدوات باعتبار التصورات الذهنية وسائل وأدوات لتشكيل المجتمع، وأنها تمثل منهاجاً في التفكير أكثر منها نظرية عامة، وهو أيضاً فيلسوف الخبرة، حيث الذات العارفة وسماتها وتاريخها بصورة غير قابلة للتكرار والتميط مع الوجود منشئة حالة خاصة من المعرفة المكتسبة غير القابلة للنقل، وهو صاحب خطوات المنهج (العلمي) في التفكير ورائد البحث العلمي الموجه بالمشكلات.

وتشارك نظرية (بيرس) في المعنى أيضاً قمة الهرم المعرفي بمقولتها الرئيسية "مالم يدخل حيز الخبرة السابقة للإنسان ليس له معنى"، مؤكدة على امتزاج الذات العارفة بخصائصها وتاريخها مع عناصر الوجود اللانهائية لصوغ معانٍ خاصة بها، لتفتح باباً واسعاً لتفريد التعلم والخبرة المربية.

وتكتمل قمة الهرم المعرفي لفلسفة التربية البرجماتية بنظرية (وليم جيمس) في الصدق، وتفتح بمقولتها الرئيسية "الفكرة صادقة مادامت قابلة للتجريب ولها قيمة نفعية ممكنة" باباً نحو ذرائعية الأفكار والقيم ونسبيتها.



(شكل رقم 15)
بعض عناصر البنية المعرفية لفلسفة التربية البرجماتية

وعند مستوى المبادئ تقع مجموعة متآزرة من أفكار الآباء الثلاثة في مقدمتها مبدأ تغير الوجود وتعددته وتنوعه وصعوبة توقعه، ومبدأ تعدد وتنوع الطبيعة الإنسانية وتغيرها (الفروق الفردية)، ورفض حتميتها وقولبتها، ومبدأ صدق الفكرة مادامت نافعة..

وفي مستوى المفاهيم تأتي مجموعة كبيرة من أهمها مفهوم "التنوع"، و"التغير"، و"التكيف"، و"الخبرة"، و"المنفعة".. إلخ

وعند قاعدة الهرم تقع ملايين المشاهدات والحالات للموجودات والبشر التي تؤكد تلك المفاهيم والمبادئ وتمثل مصادقات تندرج تحتها.

وتعد التطبيقات التربوية لفلسفة التربية البرجماتية من أوسع التطبيقات انتشاراً، لذا فهي كنز ثمين للموضوعات البحثية في أصول التربية، وفي المناهج وتقنيات التعليم، وعلم النفس التربوي .. إلخ

- فتقع النظرية السلوكية بمدارسها المختلفة على قمة علم النفس التربوي، وفيها تطبيق مهم لفكرة التعلم بالاستجابة والتكيف مع المثيرات.
- وفي مجال التقويم يحتل مدخل التقويم المستند إلى الأداء موقعاً مهماً يتصل بفكرة التعلم الحقيقي أو الأصيل.
- وفي مجال تصميم المناهج والأنشطة التعليمية تأتي أشكال متعددة من مناهج المشروعات، والمناهج المحورية القائمة على توظيف المعرفة وقيمتها التطبيقية والتعلم بالخبرة.
- وفي مجال تنظيم التعليم وتوزيع المتعلمين على التخصصات المختلفة، تأتي تطبيقات متعددة لفكرة الفروق الفردية، وتقريد التعليم، وحرية المتعلم في اختيار ما يتعلم في إطار التنوع.. إلخ

2:1:4 البنية المعرفية لفلسفة التربية الماركسية⁽⁴⁾

ثمة مجموعة من الروافد والملابسات التي ساهمت في تبلور الفلسفة الماركسية في إنجلترا وأوروبا في القرن الثامن عشر، على رأسها الثورة الصناعية وما صاحبها من مشكلات بين طبقات العمال وأصحاب رؤوس الأموال، والكتابات الناقدة للمذهب الرأسمالي (الاقتصاد السياسي الكلاسيكي) وتناقضاته، وانتشار مذهب "الاشتراكية الغابية" المثالي في فرنسا، وظهور الفلسفات المادية في ألمانيا معقل المثالية خاصة مذهب "المادية الميكانيكية" عند (فيورباخ) القائل بأن الإنسان ثمرة الطبيعة، وطرح (هيجل) فيلسوف المثالية الجديدة لمبدأ "جدل المتناقضات أو الديالكتيك"، خاصة جدلية: الفرد- المجتمع- الدولة التي تبناها اليسار الهيجلي، علاوة على ازدهار المنهج العلمي التجريبي في العلوم الطبيعية والإنسانية، وذيوع النظريات المفسرة للطبيعة المادية للعالم.

وبشيء من الإيجاز يمكن رصد مجموعة من المبادئ والمفاهيم في الهرم المعرفي للماركسية كما يوضحه (الشكل رقم 16)، والتي اشتقها كتاب الماركسية من ملايين الحقائق الاقتصادية والاجتماعية التي زخر بها الواقع الأوروبي في تلك الحقبة، ومن أهم تلك المبادئ:

- مبدأ "أسبقية وجود المادة على الفكرة"، فمعطيات الوجود المادي من طبيعة إيكولوجية وموارد وأنشطة اقتصادية وتكوينات اجتماعية ووضعيات متفاوتة.. إلخ وأثر ذلك الوجود المادي في تشكيل أفكار الأفراد ووعيهم به.
- مبدأ "الجدلية المادية"، والذي يترجم في ثلاثة قوانين حاكمة لحركة وتاريخ المجتمعات من وجهة نظر الماركسية وهي:
 - * قانون وحدة الأضداد وصراعها: فتمو المجتمعات ناشئ عن صراع المتناقضات وتكوين المركبات الكلية من حسييلة ذلك الصراع.
 - * قانون تحول التغيرات الكمية إلى كيفية: حيث يتراكم التأثير الكمي للمتناقضات إلى أن يصل إلى النقطة الحرجة التي يتحول عندها الكمي إلى كفيي ويحث التغيير.
 - * قانون نفي النفي: حيث يؤدي صراع المتناقضات داخل الكيان الاجتماعي الواحد إلى إحداث تحول كفيي ينفي عن الكيان كينونته السابقة، وينتقل به إلى كينونة جديدة بها من المتناقضات ما يضمن تطورها إلى ما هو مختلف.. وهكذا.
- مبدأ المادية التاريخية: فتطور المجتمعات يجري بصورة حتمية وفقاً للقوانين السابقة في (صيرورة تاريخية)، من مرحلة الجماعات البدائية حيث شيوع الموارد الطبيعية، فمرحلة العبودية البدائية، فمرحلة الإقطاع، فمرحلة الرأسمالية، وانتهاءً بمرحلة الاشتراكية وشيوع ملكية الموارد ووسائل الإنتاج للدولة.
- مبدأ فائض القيمة: حيث يعمل جهاز الدولة على شرعنة استغلال من يمتلك وسائل الإنتاج افائض قيمة العمل، سواء كان فرداً أو طبقة، أو كانت الدولة ذاتها.
- وعلى قمة الهرم المعرفي للماركسية تتربع المقولات الرئيسة في طبيعة الإنسان التي تتحدد بكل من العمل والثورة، فيتشكل وعي الإنسان وفقاً لوضعيته

الاجتماعية والاقتصادية، فيأتي العمل وتأتي الثورة ضد القهر والظلم الاجتماعي فيعملا على تحرير الإنسان، وتحديد ماهيته من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل، وما معاناة الإنسان واغترابه إلا محصلة وقوعه تحت ضغط القهر واستغلال فائض قيمة عمله وتزييف وعيه، ووسيلته إلى التحرر من هذا الشعور هي العمل والوعي والثورة.

كما تتربع على هذه القمة نظرية المعرفة، فالعمل مصدر المعرفة ووسيلتها، وهي ليست موضوعية أو محايدة، بل تعبر عن وضعية الإنسان وطبقته ووعيه بمصالحها (المعرفة أيديولوجية).



شكل رقم (16)

البنية المعرفية للماركسية

وتتربع كذلك نظرية القيم والأخلاق، وهي في الماركسية ليست مطلقة أو معيارية كما في المثالية، لكنها أيضاً ليست نفعية كما في البرجماتية، وتتجلى صورتها النموذجية في المرحلة النهائية من تطور المجتمعات (المرحلة

الاشتراكية)، وهي بالإضافة إلى القانون والفنون .. وغيرها من البنى الفوقية نتاج لطبيعة العلاقات في البنى التحتية للاقتصاد والوضعيات الاجتماعية، أما الدين (أو بالأحرى التدين) فهو يخضع لسلطة الدول السلطوية لصالح تزييف وعي الضعفاء.

وتتبدى تطبيقات الماركسية في التربية في تراث شديد الثراء من التجارب والكتابات حول التعليم في المجتمع الاشتراكي، وحول المفكرين أصحاب الفكر التربوي المتميز مثل (كروبسكايا) في التعليم البوليتكنيكي، و(مكارنكو) في إعادة تأهيل الجانحين والتربية الجماعية.

5:1:2 البنية المعرفية لفلسفة التربية الإسلامية⁽⁵⁾

لابد من التأكيد بداية على أنه ليس ثمة "فلسفة للتربية الإسلامية" بل "فلسفات" متعددة تستقي أفكارها من ذات المصادر والروافد المعلومة للكافة وهي: القرآن الكريم، وصحيح السنة النبوية، وأقوال واجتهادات الصحابة والتابعين والأئمة، ومقاصد الشريعة وما تفره من المصالح العامة وتنزيل للأحكام على الحالات، والمعتمد المتفق مع الشريعة من الأعراف والثقافة وطرائق حياة الناس.

كما يتوجب التأكيد على طبيعة العلاقة التراتبية والمنطقية بين طبقات الهرم المعرفي لأية فلسفة تربوية قائمة على عقيدة دينية، والتي تختلف عن تلك العلاقة في البنى المعرفية الوضعية؛ حيث تتجه من القمة نحو السفح، من المبادئ الإيمانية وما يحيط بها من تصورات فلسفية نزولاً إلى المبادئ التربوية والقواعد الشرعية، ومنها إلى المفاهيم العامة، وأخيراً إلى التطبيقات الجزئية.

وعلى ذلك، تحتل قمة الهرم المعرفي لفلسفة التربية الإسلامية مجموعة من التصورات الفلسفية أو النظريات التربوية الخاصة بمدارس فكرية رئيسة، كما يوضح (الشكل رقم 17).

- المدرسة الفلسفية: التي تضم آراء الفلاسفة المسلمين أمثال (الكندي)، (الفارابي)، و(بن سينا)، و(بن رشد) الذين مزجوا الأفكار المثالية عند فلاسفة الإغريق مع المبادئ الإسلامية بشكل عقلاني توفيقى.
- المدرسة الكلامية: والتي تضم عدداً من علماء الكلام المسلمين المعنيين بالتدليل الفلسفي والبرهان المنطقي على وحدانية الله وحرية الاختيار لدى الإنسان ومعنى استخلافه.. وغيرها من القضايا. ومن أهمهم جماعة المعتزلة.
- المدرسة الصوفية: وتضم كتابات المتصوفين حول تقوى الله، والزهد في متاع الدنيا، ومجاهدة النفس، والممارسات الخلقية، ومراتب العرفان (المعرفة) والكشف، والإشراق .. وغيرها من المفاهيم.



شكل رقم (17)

البنية المعرفية لفلسفة التربية

المدرسة الفقهية: وتضم آراء الفقهاء المسلمين حول ربط الأحكام الفقهية بمضامينها التربوية والاجتماعية، والتوحيد ومتطلباته التربوية، وحرية الإنسان ومسؤوليته، والزكاة وأبعادها الاجتماعية والتنموية، والشورى وتطبيقاتها التربوية.. إلخ.

وفي طبقة المفاهيم من ذلك الهرم المعرفي تقع طوائف ومجموعات من المفاهيم الحاكمة المندرجة تحت المبادئ الأساسية المندرجة تحت مباحث الفلسفة المعروفة:

- فهناك المبادئ والمفاهيم التي طرحتها المدارس سالفة الذكر والمتصلة بمبحث الوجود الذي يتبدى في عالمي الغيب والشهادة، والحكمة من خلق هذا الوجود وتسخير لخليفة الله الإنسان، مثل: مبدأ التوحيد، ومبدأ الاستخلاف، ومفهوم الإعمار، ومفهوم الإفساد.. إلخ
- وهناك المبادئ والمفاهيم المطروحة في مبحث الطبيعة الإنسانية، ومفهوم الفطرة، ومبدأ الاستخلاف، والجبر والاختيار، وتصنيفات النفس (المطمئنة، واللوامة، والراضية..) وتصنيفات قواها وعناصرها (الروح، والجسم، والعقل..)
- وهناك أيضاً المبادئ والمفاهيم المطروحة حول مبحث المعرفة، وطبيعتها، ومكانتها السامية بوصفها أمراً إلهياً بالتفكر، والتدبر، وطلب العلم ..، وأنواعها (الدنية تلقى في القلب أو بالوحي، وعقلية بالقياس والاستدلال، وتجريبية حسية وتصنيفاتها الشرعية (محمودة، ومكروهة، وواجبة، ..).

وبصورة مجمل، يمكن تصور قاعدة الهرم المعرفي لأصول التربية الإسلامية وقد احتشدت فيه ملايين الحقائق الاجتماعية والنفسية المتصلة بعبادات ومعاملات المسلمين، وأساليب التنشئة في سياق الأسر والمجتمعات المسلمة، وعشرات الآلاف من الأحاديث الصحيحة في سياق بناء الشخصية المسلمة وتهذيبها.

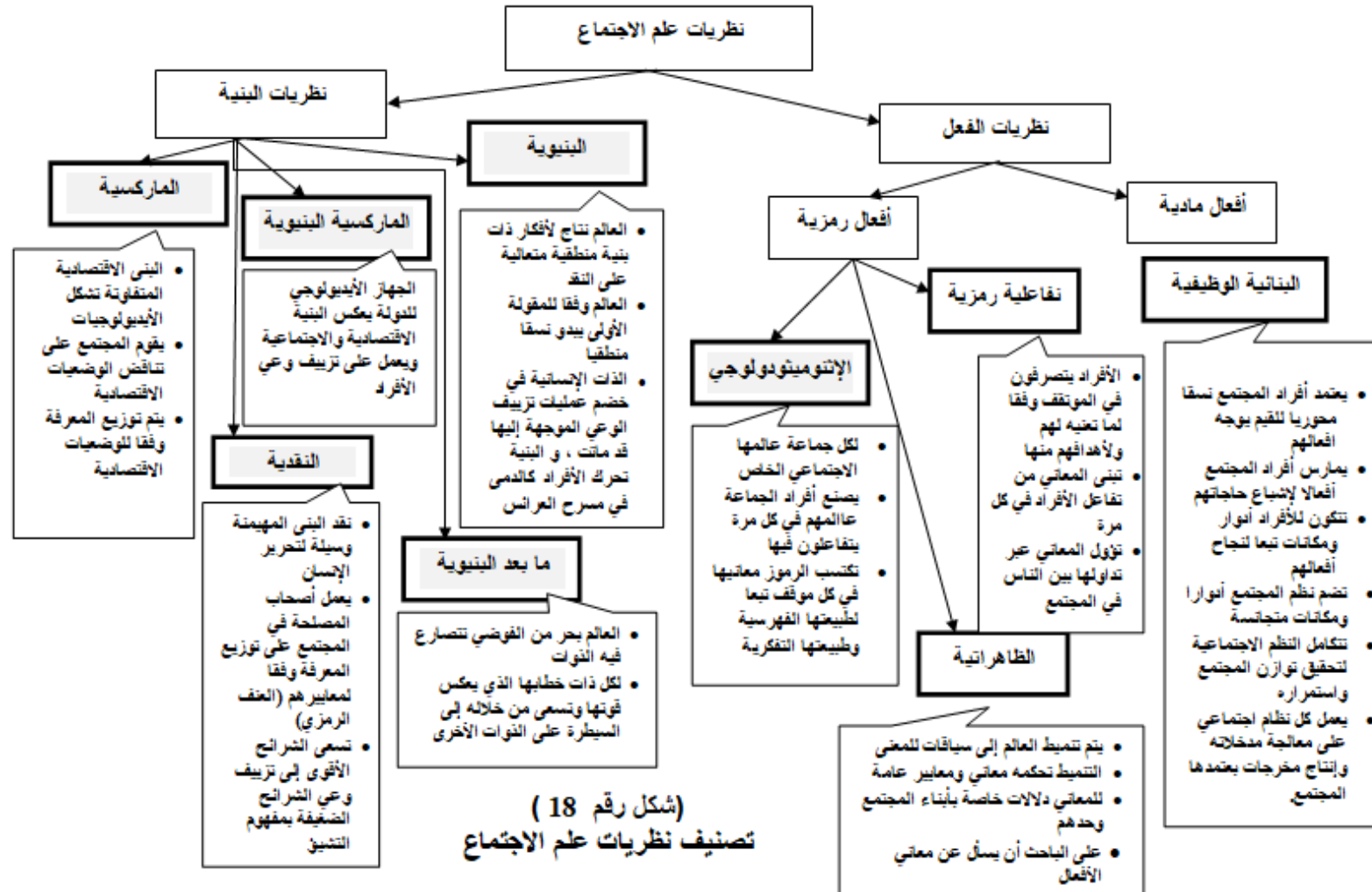
2:2 البنية المعرفية لاجتماع للتربية⁽⁶⁾

كما أسلفنا، وكما سوف نعرض بالتفصيل في الفصل الثاني من الكتاب، هناك علاقة تسلسل موضوعي ومنطقي تجعل من مداخل ومناهج البحث في أصول التربية بمثابة آليات لازمة للبحث في الموضوعات والظواهر التي تتناولها النظريات العلمية في العلوم المتقاطعة مع مجال التربية، والتي تتأثر بدورها بالمقولات الفلسفية للفلسفات الكبرى.

ووفقا لـ (إيان كريب) فإن النظرية الاجتماعية في سعيها إلى وصف وتفسير الظواهر التي تتناولها تعنى بالإجابة عن نوعين من الأسئلة، الأولى أسئلة أنطولوجية حول طبيعة المجتمعات وطبيعة الأفراد الفاعلين فيها، أما الثانية فهي أسئلة إبستمولوجية حول أسباب ونتائج الأفعال والعلاقات بين الأفراد الفاعلين والبنى الفاعلة⁽⁷⁾، كما يوضح (الشكل رقم 18).

وعلى ذلك فقد تنازعت الدراسة الاجتماعية للظاهرة التربوية نزعتان رئيستان : أولاها تنطلق مما يمكن تسميته بمجموعة نظريات الفعل، وتضم البنائية الوظيفية بشكل أساسي علاوة على التفاعلية الرمزية والظاهراتية والإثنوميثودولوجي .. وهي في مجملها تفسير الظاهرة التربوية باعتبارها نتيجة من نتائج الفعل والتفاعل بين أفراد المجتمع، و "مؤسسة " من مؤسساته بتعبير الوظيفية، أو " محادثة " من محادثاته بتعبير النظريات التفاعلية التي تهتم باللمعة باعتبارها صورة الحياة الاجتماعية ، وقالها الذي يحويها .

أما النزعة الثانية، فتتطلق من مجموعة نظريات البنية، وتضم الماركسية بشكل أساسي ، علاوة على البنيوية، وما بعد الحداثة، والمدرسة النقدية.. وفيها تفسر الظاهرة التربوية باعتبارها : إما أداة في يد بعض الفئات الاجتماعية أو يد الدولة لإعادة إنتاج الواقع الاجتماعي المشوه، أو وسيلة من وسائل تحرير الإنسان من القهر، وهي في الحالتين تعبير عن البنية وانعكاس لخصائصها، أو جزء لا يتجزأ من خطابها .



(شكل رقم 18)
تصنيف نظريات علم الاجتماع

وهكذا، يمكن الحديث عن بنى معرفية متعددة في علم اجتماع التربية تتعدد بتعدد نظريات ذلك العلم وما وراءها من فلسفات، الأمر الذي قد يبدو مربكاً إذا تم تناولها جنباً إلى جنب، بينما هي (نظريات اجتماع التربية) محصلة ملابسات تاريخية ومجتمعية وأكاديمية معقدة تقتضي تناولها بتسلسلها ومراحل تطورها، قبل الحديث عن البنية المعرفية لعلم اجتماع التربية بوصفه أحد أصول التربية وأحد علومها الرئيسية.

1:2:2 مراحل تطور الدراسة العلمية لعلاقة التربية بالمجتمع⁽⁸⁾

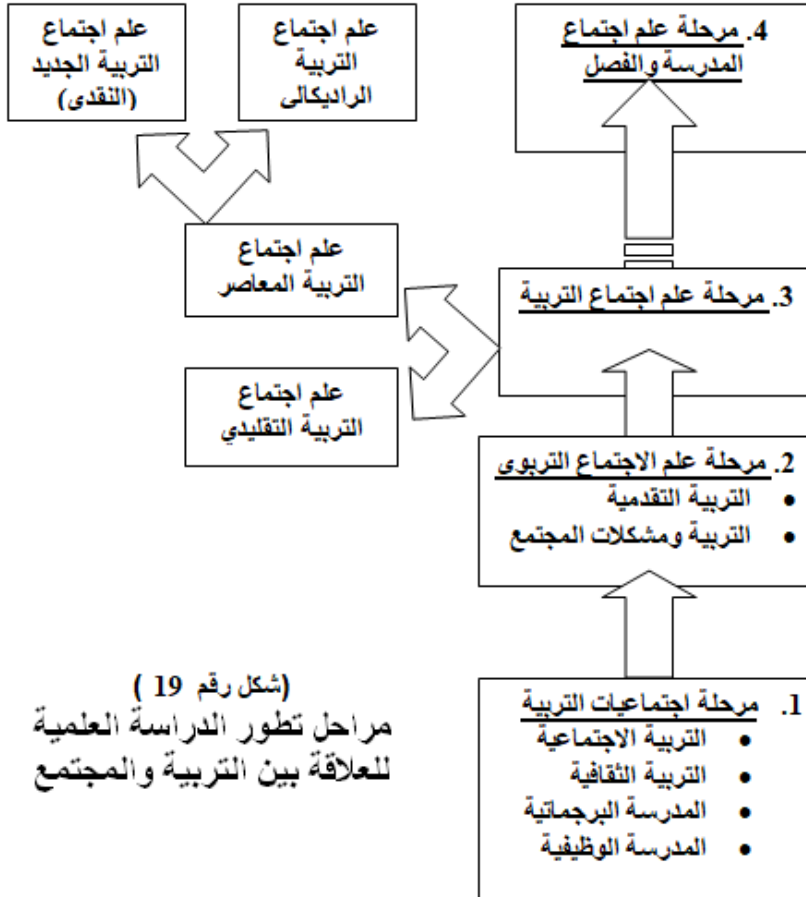
مرت الدراسة العلمية للعلاقة بين التربية والمجتمع بمراحل متعددة، حاول خلالها المهتمون بدراسة الأصول الاجتماعية والثقافية للتربية مقارنة الظواهر التربوية في محيطها الاجتماعي من خلال نظريات ومبادئ ومفاهيم علم الاجتماع، وقد اتخذت تلك المراحل اتجاهاً عاماً نحو الانتقال من دراسة الظواهر العامة الكبرى على مستوى المجتمع الكبير Macro، مثل منظومات القيم المعتمدة وعلاقتها بأساليب التنشئة الاجتماعية وعمليات التطبيع والضبط، إلى دراسة الظواهر المحدودة على مستوى المجتمعات الصغيرة داخل وخارج مؤسسة المدرسة والفصل الدراسي Micro، ومن التبعية لعلم الاجتماع العام بوصفها واحدة من موضوعاته، إلى الاستقلال بعلم خاصٍ باجتماع الظواهر الاجتماعية التربوية داخل سياقاتها ومؤسساتها كما يوضح (الشكل رقم 19)

1:1:2:2 مرحلة اجتماعيات التربية:

بدأت مع منتصف القرن التاسع عشر، واستقلال علم الاجتماع عن الفلسفة، وقد تضمنت مجموعة من المدارس لكل منها تصورها حول وظيفة التربية وأهدافها وموقعها من المجتمع، ومن هذه المدارس:

- مدرسة التربية الاجتماعية: التي شبهت العلاقة بين التربية والمجتمع بعلاقة أجزاء الكائن الحي ببعضها.

- ومدرسة التربية الثقافية: التي رأت وظيفة التربية هي نقل الثقافة من جيلٍ إلى جيلٍ حفظاً لخصوصيتها.
- والمدرسة البرجماتية: التي أكدت على أن الوظيفة الأولى للتربية هي إعداد المواطن في المجتمع الليبرالي الحر، وأن المدرسة هي صورة مصغرة للمجتمع تتطبع وظيفتها بالطابع السائد فيه، فإن كان مجتمعاً ديمقراطياً، كانت هي كذلك، وإن كان مجتمعاً ديكتاتورياً فهي ديكتاتورية مثله.



(شكل رقم 19)
مراحل تطور الدراسة العلمية
للعلاقة بين التربية والمجتمع

• والمدرسة الوظيفية: التي ترى أن للمدرسة وظيفة أساسية هي تطبيع الأفراد وتنشئتهم وفقاً لمعايير المجتمع وقيمه.

و بالرغم من الاختلافات الفكرية بين تلك المدارس، فإنها بوجه عام تتفق على أن مجال اجتماعيات التربية هو دراسة العلاقة المتبادلة بين التربية كنظام، وبين المجتمع بما يتضمنه من تنظيمات اجتماعية أخرى، كما تتفق على النظر إلى الظاهرة التربوية بوصفها جزءاً من الظاهرة الاجتماعية، وبالتالي فإن علم الاجتماع هو المدخل الأصلي لدراسة ما يحدث داخل المؤسسات التربوية وخارجها

2:1:2:2. مرحلة علم الاجتماع التربوي:

وفي هذه المرحلة التي امتدت من بداية القرن العشرين وحتى نهاية الحرب العالمية الثانية، بدأ الاتجاه نحو الدراسة الاجتماعية للتربية عن علم الاجتماع العام، وظهور عدد كبير من علماء الاجتماع التربوي في معاهد إعداد المعلمين في الجامعات الأمريكية ونشأة جمعيات علمية خاصة به. وكانت بداية تركيزه على إعداد المعلم وتنمية إدراكه للعلاقات القائمة بينه وبين تلاميذه وزملائه والمجتمع المحيط. ثم كان التركيز على فكرة التربية التقدمية Progressive Education خلال حقبة العشرينيات حيث التلميذ هو محور العملية التعليمية وغايتها، واعتباره شريكاً في التخطيط لها وتنفيذها في ظل مفهوم "الحرية"، ولكن سرعان ما تحول الاهتمام خلال الثلاثينيات إلى التركيز على مشكلات المجتمع ذات البعد التربوي، ونشأ ما سمي "علم اجتماع المشكلات التربوية Sociology of educational problems"، أو "التربية ومشكلات المجتمع"، حيث ينظر إلى التربية بوصفها عاملاً من عوامل التغلب على المشكلات، ووسيلة لإحداث التقدم الاجتماعي.

3:1:2:2 مرحلة علم اجتماع التربية:

وقد شهدت الأربعينيات من القرن العشرين موجة عارمة من النقد لعلم الاجتماع التربوي باعتباره أقل مكانة كعلم تطبيقي من علم الاجتماع العام، وباعتباره قد انحصر في دراسة الظاهرة التربوية داخل المؤسسة الاجتماعية من منظور علم الاجتماع فقط وغياب التحليل السياسي والاقتصادي والتاريخي عن دائرة الاهتمام.

وعلى ذلك فقد ظهرت الدعوة إلى قيام علم متخصص ومستقل يقوم بدراسة التربية من حيث أهدافها وعملياتها في ضوء الظروف الاجتماعية المحيطة بها والمتفاعلة معها، ومن ثم يختلف عن علم الاجتماع التربوي الذي كان بمثابة مجال تطبيقي لعلم الاجتماع العام.

وكان لازدهار البنائية الوظيفية في علم الاجتماع بفضل (إميل دوركايم) الأثر الأكبر في توجيه اهتمامات علم اجتماع التربية في مراحله الأولى، وفي تشكيل منهجية البحث العلمي، فإذا ما انتصف عقد الستينيات ، وتعرضت الوظيفية لموجة شديدة من الانتقادات الجوهرية، طرأ تحولٌ كبير على تلك الاهتمامات والمنهجيات إلى الحد الذي جعل المؤرخين لعلم اجتماع التربية يقسمون تطور علم اجتماع التربية إلى مرحلتين متميزتين هما:

1:3:1:2:2 مرحلة علم اجتماع التربية التقليدي: الذي تأثر بمقولات

الاتجاه البنائي الوظيفي، فكانت نظريته إلى النظام التربوي بوصفه أحد المنظومات الفرعية داخل المجتمع، وأن وظيفته هي المحافظة على التوازن الاجتماعي لضمان بقاء هذا النظام واستمراره.

وعلى هذا فقد تحددت اهتمامات علم اجتماع التربية التقليدي في : دراسة البناء الاجتماعي المحيط بالمدرسة وعلاقته بكفاءة العملية التعليمية، ودراسة النظام المدرسي كنظام قائم بذاته، بما فيه من

مكانات، وأدوار، وعلاقات، وما يتم داخله من عمليات للتنشئة والتطبيع الاجتماعي.

وقد غلب على هذا العلم الطابع الميداني الوصفي، كما غلب على ما أجري من دراسات تحت شعاره الطابع المسحي الإحصائي، ودراسة الجماعات الاجتماعية ذات الطابع الخاص، والتركيز على رصد العلاقات الارتباطية بين بعض العوامل والمتغيرات الاجتماعية وبين الظواهر التربوية مثل : التحصيل، والرسوب، والتأخر الدراسي.

2:2:1:3:2 علم اجتماع التربية المعاصر : وتبدأ هذه المرحلة منذ نهاية الستينيات وحتى الوقت الراهن، وإن كانت جذورها الفكرية تمتد إلى ما قبل ذلك بكثير .

وكما سبق أن ذكرنا، جاءت هذه المرحلة نتيجة طبيعية لما تعرضت له البنائية الوظيفية من هجوم ونقد، خاصة من أنصار الاتجاهات التحررية والراديكالية المؤمنة بالتغيير الاجتماعي عن طريق الثورة) ، حيث اتهمت بأنها توجه البحث الاجتماعي عموماً، وبالتالي توجه البحث التربوي، إلى دراسة المجتمع الساكن، أكثر من اهتمامها بدراسة التطور التاريخي للمجتمعات، وأنها، أي الوظيفية، تركز على عمليات الانتخاب الاجتماعي من خلال مؤسسات التعليم، بدعوى أن الأدوار الاجتماعية متفاوتة ، وبالتالي تكون وظيفة التعليم هي إعطاء مقادير متفاوتة من المعرفة والمهارة للأفراد تبعاً لتلك الأدوار، وتبعاً لقدراتهم العقلية والمهارية.

وقد ترتب على هذه الانتقادات أن تبلورت معالم علم اجتماع التربية المعاصر، والذي ضم مجموعة من النظريات والاتجاهات، بعضها كان وليد مرحلة التحول هذه، والبعض الآخر ترجع جذوره إلى ما قبل الستينيات بكثير مثل الاتجاهات الماركسية والفيبرية (نسبة إلى عالم الاجتماع ماكس فيبر، الذي كان معاصراً للعالم إميل دوركايم).

ويمكن تقسيم الاتجاهات المعاصرة في علم اجتماع التربية إلى جناحين كبيرين، وإن كانت بينهما كثير من نقاط التشابه، الأول هو الجناح الراديكالي، والثاني هو الجناح النقدي.

1:2:3:1:2:2 الجناح الراديكالي في علم اجتماع التربية المعاصر.

ويمثل هذا الجناح الاتجاهات الماركسية الجديدة التي طورت من مقولات الماركسية التقليدية، كما يمثل الفيريين الجدد الذين انتقوا إلى كتابات (ماكس فيبر) بعد أن أهملت لفترة طويلة، ووجدوا فيها الكثير مما يسد أوجه النقص في الماركسية، ويمثل بديلاً أفضل للمقولات البنائية الوظيفية.

ويرى أصحاب تلك الاتجاهات أن على علم اجتماع التربية أن يهتم بإعادة تحليل ما توصل إليه من تعميمات ومسلمات حول علاقة التربية بالمجتمع من قبل، فليست الصورة وردية كما يصورها علم اجتماع التربية التقليدي المعتمد على مقولات البنائية الوظيفية:

- فالمجتمع يقوم على الصراع والتنافس من أجل أن يفرض أصحاب كل فئة اجتماعية قيمهم وثقافتهم ومعاييرهم على باقي الفئات، لا على التكامل والتعاون والتنسيق.
- وعلى النظام الاجتماعي أن يلبي حاجات الفرد ومطالبه الإنسانية، لا أن يذوب الفرد في المجتمع وتتماهى شخصيته بدعوى المحافظة على التماسك والتوازن الزائفين.
- والعلاقة بين النظام التعليمي ونظم المجتمع الأخرى، وخاصة النظام السياسي، ليست علاقة ندية يصلح كل طرف من أطرافها الطرف الآخر ويطوره ويسانده، بل هي علاقة استغلال يقوم النظام التعليمي فيها بتجنيد إمكاناته لخدمة استقرار النظام السياسي القائم وبقائه.
- والوظيفة التي يعتمد عليها علم اجتماع التربية التقليدي للتعليم كمصعد اجتماعي، ليست في نظرهم أكثر من ستار

لعمليات تكريس الواقع الاجتماعي، وتأكيد الفوارق بين الطبقات من خلال التفاوت في مستويات التعليم.

2:2:3:1:2:2 الجناح النقدي في علم اجتماع التربية المعاصر

ويسمى هذا الاتجاه أحيانا باسم " علم اجتماع التربية الجديد"، وهو الاسم الذي أطلقه (يونج) Young عندما أعلن وفاة علم اجتماع التربية التقليدي وقيام العلم الجديد اعتمادا على المقولات النقدية لأصحاب مدرسة فرانكفورت، بداية من (هوركهايمر) إلى (هابرماس).

ويرى أصحاب ذلك الاتجاه أن مهمة علم اجتماع التربية الجديد هي الإجابة عن السؤال لماذا ؟ وكيف تحدث الظاهرة الاجتماعية التربوية ؟ بدلاً من البحث عن العلاقات الارتباطية الإحصائية بين عوامل ومتغيرات الظاهرة.

ولقد ركز أصحاب الاتجاه النقدي على الأساليب البحثية المتعمقة مثل: دراسات الحالة، أو الملاحظة بالمشاركة .. وغيرها مما مهد لمرحلة جديدة من مراحل تطور الدراسة العلمية للعلاقة بين التربية والمجتمع ، هي المرحلة الكيفية.

2:2:1:4: مرحلة علم اجتماع المدرسة والفصل:

وهي مرحلة مازالت في بدايتها في مصر، وإن كانت قد تبلورت بشكل واضح في الولايات المتحدة وإنجلترا، وفيها يتم التركيز على ما يحدث داخل المجتمع المدرسي من تفاعلات وعلاقات، كما يتم الاهتمام باللغة الدارجة داخل قاعات التدريس، والألفاظ المتداولة ذات المعاني الخاصة، بل ويتم تحليل أنماط الحركة والإيماءات والإشارات، وغيرها من الممارسات التي لا تستطيع المناهج الكمية أن ترصدها.

وقد استفاد أصحاب الاتجاه الكيفي في دراستهم للمدرسة والفصل من الأساليب البحثية المستخدمة في الأنثروبولوجي (علم الإنسان) والإثنوجرافيا

(البحوث الحقلية التي تركز على دراسة جماعات إنسانية بعينها)، كما استفادوا من التأويلية الرمزية، حيث يتم تحليل المواقف الصغيرة تحليلاً عميقاً، ويتم استخلاص معاني الألفاظ والتصرفات كما يفهمها أصحابها، لا كما يفهمها الباحث من تلقاء نفسه.

هذا وتجدر الإشارة إلى أن هناك مجموعة من الباحثين المصريين قد أخذوا على عاتقهم خلال العقود الثلاثة الماضية مهمة تدعيم هذا الاتجاه في الدراسات التربوية في مصر، محاولين تكوين أجيال جديدة من الباحثين الكفيعين في ميدان اجتماع التربية، يمتازون بالقدرة على الملاحظة والتأويل والتتظير، على أمل أن تسهم بحوثهم في تكوين وجهة نظر متكاملة حول مشكلات التعليم في المجتمع المصري إلى جانب البحوث الكمية.

2:3 البنية المعرفية لاقتصاديات التعليم⁽⁹⁾

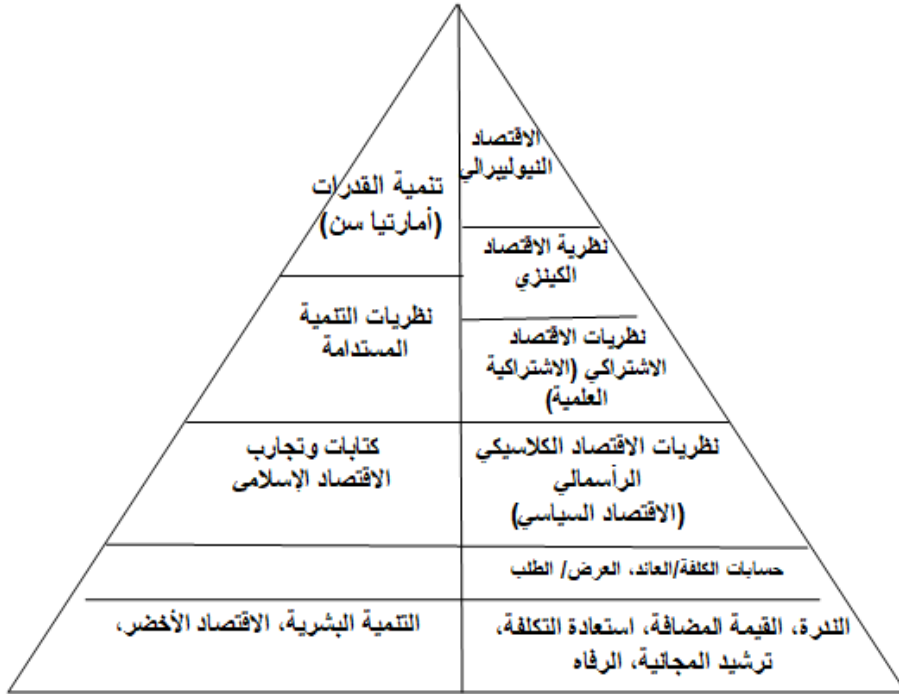
يمكن بمزيد من التجريد القول بأن الدراسة العلمية لعلاقة الظاهرة الاقتصادية بالظاهرة التربوية قد تنازعتها نزعتان؛ الأولى ترى التعليم وسيلة لتحقيق الرفاه الاقتصادي من خلال زيادة الإنتاجية والنمو وتحسين كفاءة القوى العاملة، وتضم مجموعة النظريات الرأسمالية والاشتراكية والكينزية، كما تضم مؤخراً بعض الكتابات المنتمية إلى النيوليبرالية والمحافظين الجدد، والثانية تراه (التعليم) حقاً إنسانياً يتسامى بقيمة التربوية فوق القيم الاقتصادية، ويتم توظيف العلم الاقتصادي من أجل زيادة فاعليته ومردوده وتحسين جودته، وتضم عدداً من النظريات التي استخلصها مفكرون تنمويون أمثال (محبوب الحق) و(أمارتيا سن) من تجارب العالم الثالث وطرحهما لمفهوم "التنمية البشرية"، علاوة على كتابات بعض المنتمين إلى تيار الاقتصاد الإسلامي، وكتابات رافضي العولمة ومناصري البيئة الذين طرحوا عدداً من المفاهيم مثل "التنمية المستدامة" و"الاقتصاد الأخضر" .. وغيرها من المفاهيم التي يقع التعليم في القلب منها.

وبالرغم من أن نشأة علم اقتصاديات التعليم كانت أساساً تنتمي إلى النزعة الأولى كما في الكتابات المبكرة لـ (ستروملين Strumilin) السوفيتي، و(فوراستيه Fourastié) الفرنسي ثلاثينيات القرن الماضي، بناءً على الأسس الأولى التي وضعها أبو علم الاقتصاد (آدم سميث) في كتابه "ثروة الأمم" في القرن الثامن عشر، فقد شهد النصف الثاني من القرن العشرين تنامياً للنظريات والكتابات المنتمية للنزعة التنموية/الإنسانية، خاصة مع إنشاء منظمات الأمم المتحدة بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، وتبلور الخطاب الأممي في التعليم متأثراً بالأكثرية العددية الممثلة لدول آسيا وأفريقيا وأمريكا الجنوبية في تلك المنظمات، وتسارع حركات التحرر من الاستعمار من قبل دول العالم النامي المتطلعة إلى تعويض ما فاتها، يضاف إليها بعض الكتابات المنتمية إلى الفكر المناوئ للحدثة والعولمة والمدافع عن البيئة .

وعلى ذلك يمكن تصور البنية الهرمية لعلم اقتصاديات التعليم وقد احتلت قمتها مجموعتان من النظريات التي توجه الباحثين في إجراء التحليلات الاقتصادية للظواهر التربوية، كما يوضح (الشكل رقم 20).

2:3:1 نظريات اقتصاديات التعليم الكلاسيكية (التعليم استثمار)

بالرغم مما بينهما من تناقض أيديولوجي، فقد تبادلت النظرية الرأسمالية في الاقتصاد، بداية من كتابات (آدم سميث) عن الاقتصاد السياسي وآليات السوق الحر، تبادلت التأثير والتأثر مع النظريات الماركسية، حين بدأت الماركسية أولاً بنقد الاقتصاد السياسي الرأسمالي وتحليل الأزمات الاقتصادية الرأسمالية، ثم ما لبثت أن طرحت الكثير من الأفكار بعد ذلك حول القيمة، وفائض القيمة، والتراكم، والتركيز .. إلخ، والتي سميت بـ"الاشتراكية العلمية"⁽¹⁰⁾، ما دفع بعض المناصرين للرأسمالية في أعقاب الكساد الكبير ثلاثينيات القرن الماضي إلى الدعوة إلى تطعيمها في بعدها الاقتصادي ببعض الأفكار الماركسية، وهو ما سمي باتجاه "الاقتصاد الكينزي" نسبة للاقتصادي البريطاني (جون كينز).



شكل رقم (20)

البنية المعرفية لاقتصاديات التعليم

وانعكس هذا التأثير المتبادل والتكامل بين النقيضين الأيديولوجيين على نظريتهما إلى موضوع اقتصاديات التعليم باعتباره استثماراً، حيث انصب الاهتمام التقني لكلٍ منهما على الموضوعات عينها، مع اختلاف الهدف الأيديولوجي بين الاقتصاد الرأسمالي والاقتصاد الاشتراكي بالطبع، مثل: حساب كلفة الفرصة التعليمية والعائد عليها، وإعداد القوى البشرية العاملة، وزيادة الإنتاجية، وتأثير جودة التعليم على كلٍ من الاقتصاد الكلي والاقتصاد الجزئي والنمو الاقتصادي، وربما كان موضوع تمويل التعليم هو الوحيد الذي تناقضت حوله الرؤيتان، حيث تراه الرأسمالية عبئاً على الحكومات ينبغي توزيعه، بينما تراه الماركسية فرضاً واجباً على الدولة لحماية السلام الاجتماعي.

ويعد مفهوم "رأس المال البشري" الذي طرح في أواخر الخمسينيات وأوائل الستينيات⁽¹¹⁾ نقطة التماس بين نسق الأفكار الاقتصادية الكلاسيكية وبين النسق التنموي/الإنساني، في محاولة لتفسير النجاحات التي تحقّقها بعض

الاقتصادات دون موارد تقليدية لكنها غنية بالمخزون البشري، وبالرغم من الكتابات الغزيرة في تحليل هذا المفهوم وتفصيل أبعاده ونوعياته، لكن بقي المفهوم مستعصياً على القياس واختيار المؤشرات المناسبة للدلالة على تحققه بدقة⁽¹²⁾، ما دعا بعض نقاده إلى تسمية عناصره بـ"غير الملموسة".

وقد توالى منذ منتصف الثمانينيات الكتابات الداعية إلى إعادة النظر إلى التعليم بوصفه استثماراً، أو حتى بوصفه حقاً إنسانياً، والنظر إليه بوصفه خدمة أو سلعة عامة ذات تكلفة باهظة لا يجب أن تتحملها الحكومات وحدها، وأن على متلقي الخدمة أن يتحمل المقابل النقدي لها في إطار مفهوم استعادة التكلفة Re-covering ومفهوم ترشيد المجانية، بينما طرحت تلك الكتابات مفهوم "الشراكة المجتمعية" بوصفه مظلة لتحميل المجتمع الجانب الأكبر من أعباء الخدمة التعليمية عوضاً عن الحكومات.⁽¹³⁾

2:3:2 نظريات اقتصاديات التعليم ذات التوجه التنموي/الإنساني

كما سبقت الإشارة، كان لقيام منظمة الأمم المتحدة ومنظماتها المتخصصة مثل اليونسكو واليونسيف في مجال الثقافة والعلوم والتربية وغيرهما في مجالات الغذاء والصحة والتنمية، كان لها الأثر الأكبر في تنامي الخطاب التنموي الأممي في التنمية والتعليم في القلب منها، وكانت ذروة هذا الخطاب مع طرح مفهوم التنمية البشرية Humane Development مطلع التسعينيات، وتقديم نظريات مستقلة مستخلصة من تجارب مجتمعات العالم النامي واقتصادياته على رأسها كتابات (أمارتيا سن) التي ربط فيها التنمية بالحرية والعدالة الاجتماعية، وعرف الفقر بأنه فقر القدرات، وأكد على الدور المحوري للتعليم في تحقيق التنمية، وقدم العديد من المؤشرات مع زميله (محبوب الحق) لقياس أبعاد التنمية البشرية.⁽¹⁴⁾

وكان تيار من الأنشطة والفعاليات والكتابات المناهضة للعولمة، وللتجارب النووية ودفن النفايات الخطرة للدول الصناعية الكبرى في أراضي الدول المستعمرة والفقيرة، والحفاظ على الموارد وحماية كوكب الأرض.. قد

تصاعد منذ نهاية الستينيات على يد جماعات حماية البيئة والتي تبلورت في عدة مؤسسات منها "مؤسسة السلام الأخضر Greenpeace"، و"أحزاب الخضر" اليسارية الاشتراكية في عدد من دول أوروبا، و"المنتدى الاجتماعي العالمي" الذي يعقد في مقابل منتدى دافوس الاقتصادي، وساهم هذا التيار بمساندة تقنية من الخبراء الأمميين في إرساء مفهوم "التنمية المستدامة Sustainable Development"، وإرساء العلاقة المنهجية بينه وبين التعليم⁽¹⁵⁾ ، وإرساء مجموعة من المباحث والموضوعات ذات الصلة مثل الاقتصاد الأخضر، والاقتصاد الأزرق.. وغيرها مما صار صيحة جديدة في بحوث اقتصاديات التعليم ذات الأصول الفلسفية التكوينية المناهضة للحداثة.

3:3:2 اقتصاديات التعليم من المنظور الإسلامي: ⁽¹⁶⁾

قد لا يكون مناسباً وضع هذا التوجه ضمن مجموعة نظريات التنمية/ الإنسانية لاختلاف الأصول والروافد الفكرية، لكن تصنيفها وفقاً لهذا التوجه هو بهدف الدراسة أولاً.

ووفقاً للمرجعيات الإسلامية، تؤول ملكية كافة الموارد الاقتصادية من المنظور الإسلامي لله عز وجل، وتستند إدارتها وتنميتها إلى مفهوم "الاستخلاف" حيث استخلف الله الإنسان على الأرض والكون ليعمرهما ولا يفسد فيهما، طاعة لله وتأكيداً لوحديته، مستعينا على أداء واجبات ذلك الاستخلاف بالعلم والعمل، وعلى ذلك فإن كافة الأنشطة الاقتصادية من المنظور الإسلامي تعد لوناً من العبادة، وتحكمها مقاصد الشريعة ومبادئها.

ويحظى طلب العلم بمكانة رفيعة بين الأعمال التي يتقرب بها الإنسان إلى ربه تصل إلى منزلة الجهاد، لذا فإن إعانة طالب العلم واحدة من مصارف الزكاة الثمانية التي شرعها الإسلام، علاوة على تشجيع المسلمين عليها من خلال الصدقات والأوقاف بوصفها أحد أهم أشكال تمويل التعليم من المنظور الإسلامي على المستويين الفردي والمؤسسي.

2:4 البنية المعرفية لتاريخ التربية والتعليم

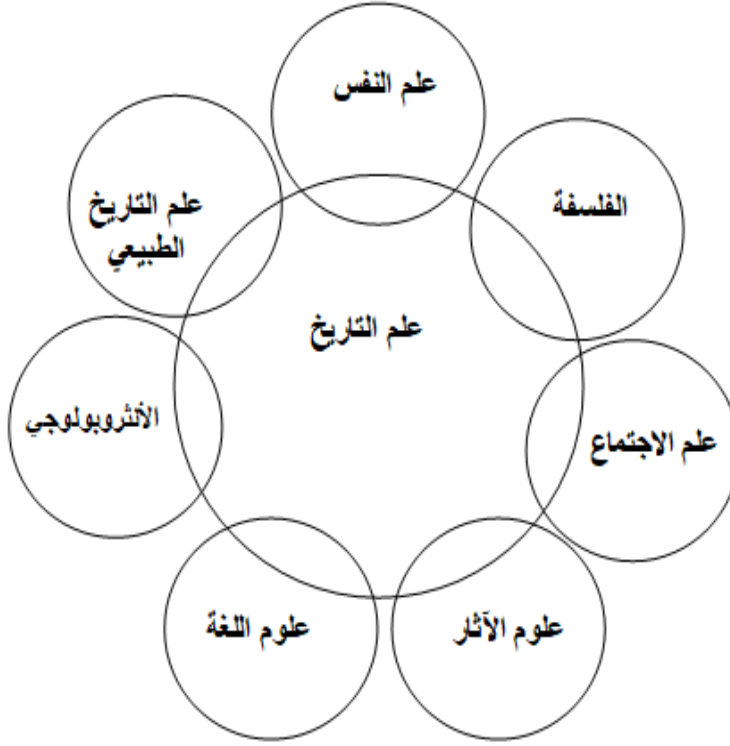
يعاني هذا الأصل من أصول التربية إهمالاً شديداً من قبل الأساتذة والباحثين، وتندر الدراسات المعمقة في إطاره مقارنة بالأصول الأخرى، ولا يستثنى من ذلك سوى دراسات قليلة هنا وهناك تتناول الفكر التربوي لدى واحدٍ من الأعلام، تتضمن مقارنةً تاريخيةً خجولةً للملابسات التي أحاطت بحياته وإنتاجه الفكري في حقبةٍ من الحقب، ويكاد منهج البحث التاريخي يتوارى في مقررات الدراسات العليا بينما يتصدر المنهج الوصفي والمنهج التجريبي.

وقد اتجهت الكتب المرجعية القليلة في تاريخ التربية والتعليم إلى أسلوبٍ مبسطٍ لدراسة الظاهرة التربوية في بعدها التاريخي دون إظهارٍ لطبيعة وتوجه النظرية التاريخية المتبناة في التحليل والعرض، مراعاةً لحدود المرحلة الدراسية بالدرجة الجامعية الأولى ومتطالباتها، فتناولت الظاهرة التربوية بأسلوب التقسيم الزمني بشكلٍ عام (التربية في العصور القديمة، والتربية في العصور الوسطى..)، ومن ثم يجري استعراض خصائص وملامح الظاهرة التربوية في حضارةٍ بعينها أو أكثر في حدود تلك الحقبة.. وهكذا، ولم تتجه تلك الكتب إلى التأصيل التاريخي لقضية تربوية بعينها عبر العصور، أو إلى التحقيق التاريخي لواقعة تربوية مهمة حدثت في زمن ما من خلال الوثائق ذات الصلة وشهادات الشهود.. وغيرها من ألوان وصنوف الدراسات التاريخية⁽¹⁷⁾.

ومن المهم قبل الحديث عن البنية المعرفية لعلم تاريخ التربية والتعليم بوصفه فرعاً من علم التاريخ العام، أن نوضح الطبيعة التطبيقية لعلم التاريخ، وكونه يفيد من نظريات ومبادئ العديد من المعارف والعلوم الأخرى، وهو ما يظهر من (الشكل رقم 21).

فهو يعتمد في أهم نظرياته على علم الاجتماع وعلم الأنثروبولوجي، كما يعتمد في صوغ تلك النظريات على المقولات الفلسفية خاصة الماركسية

والواقعية، ويفيد من نظريات علم التاريخ الطبيعي، ومن علوم الآثار، ويعتمد في تحقيق الوثائق على علوم اللغة.. إلخ.



شكل رقم (21)

تقاطع دوائر العلوم والمعارف المختلفة مع دائرة علم التاريخ

وبشيء من التعميم، يمكن رصد اتجاهين رئيسيين في نظريات علم التاريخ، وإن كان أحدهما لا يكاد يظهر في البحوث التي تناولت الظاهرة التربوية من منظورها التاريخي خاصة في كتاباتنا العربية، الأول: هو الاتجاه التطوري القائم على نتائج العلوم الطبيعية خاصة علم التاريخ الطبيعي، وعلى مشاهدات وسجلات الكشوف الجغرافية، وما أرسته الفلسفة الواقعية ومذهبها الطبيعي من مقولات حول الطبيعة المادية للوجود، وحول تأثير الطبيعة الإنسانية بما يحيط بها من معطيات البيئة ومتغيراتها، وحول المعرفة المستقلة في

وجودها عن الذات العارفة بها، والثاني: هو الاتجاه الحتمي، المتمثل في المادية الجدلية والمادية التاريخية عند (كارل ماركس)، واللذان ترسيان مبدأ صيرورة التطور التاريخي للمجتمعات بفعل ما بها من تناقضات وصراعات بين الأضداد، يفضي حتماً إلى مرحلة الاشتراكية. كما سبقت الإشارة عند الحديث عن البنية المعرفية للماركسية.

2:4:1 النظريات التطورية في التاريخ.

تعتبر نظرية (هبررت سبنسر) عن التطور الاجتماعي والثقافي أهم نظريات الاتجاه التطوري، وقد استند فيها إلى نتائج العديد من المشاهدات الأنثروبولوجية التي تؤكد سير التطور في اتجاه التعقيد الاجتماعي المتزايد، وارتفاع درجة الفردية، فالمجتمع في نظره مثل الكائن الحي المعقد، يتصف بحالة من التوازن الدقيق ولا ينبغي ألا يسمح إلا لعملية التطور الطبيعية بالتأثير في نموه، وقد سارت كتابات (لويس هنري مورغان) في ذات الاتجاه، والذي اشتهر بعمله على القرابة والبنية الاجتماعية، ونظرياته عن التطور الاجتماعي.

2:4:2 نظريات الحتمية (الصيرورة) التاريخية

يزعم الماركسيون أن ما قدمه (كارل ماركس) في رؤيته: المادية الجدلية، والمادية التاريخية، هو "الرؤية العلمية للتاريخ" بألف ولام التعريف، تمييزاً لهما عن التصورات التي طرحها علماء الأنثروبولوجيا التطورية ذات الخلفية الواقعية والرأسمالية، وبالرغم من ذلك فقد أخفقت الرؤيتان في تفسير كثير من الظواهر التاريخية أو التنبؤ بها. ومن المدهش أن كلا المسميين لم يرد نصاً في كتابات (ماركس)، بل تمت صياغتهما من بعده من قبل تلاميذه.

والمادية التاريخية وهي في الأساس نظرية للتاريخ تفيد بأن الظروف المادية المميزة لطريقة المجتمع في إنتاج وإعادة إنتاج وسائل الوجود الإنساني، تحدد بشكل أساسي تنظيم هذا المجتمع ومسار وتطوره. وتبحث المادية التاريخية عن أسباب التطورات والتغيرات في المجتمع البشري بالوسائل التي ينتج بها

البشر عامةً ضروريات الحياة، وتفترض أن الطبقات الاجتماعية والعلاقة بينها إلى جانب الهياكل السياسية وأساليب التفكير في المجتمع، تستند إلى النشاط الاقتصادي المعاصر وتعكسه.

وتعتمد المادية الديالكتيكية في منظورها لتطور العالم الطبيعي وظهور صفات جديدة للوجود على الصراع الحادث بين المتناقضات المادية، على عكس الديالكتيك الذي تحدث عنه (هيجل) المثالي وفقاً للقوانين الثلاثة: نفي النفي، وتحول المتراكمات الكمية إلى تغيرات نوعية، وصراع الأضداد، ومن هذا المنطلق فإن المادية الجدلية تنفي الحاجة إلى محرك أولي للكون وللحياة.

وبنظرة عامة على مجمل الكتابات العربية في تاريخ التربية والتعليم، والبحوث المنشورة والرسائل الجامعية، يندر أولاً: وجود إشارة في أي منها إلى تبني نظرية بعينها في تحليل الموضوع الذي تناولته، وثانياً: يكاد لا يظهر التوجه الحتمي الماركسي في تناول القضايا التربوية في بعدها التاريخي في حدود علم الكاتب.

مراجع الفصل الثاني

- (1) لمزيد من التفاصيل حول فلسفة التربية المثالية، يمكن الرجوع إلى:
 - سعيد اسماعيل علي (2022)، الموسوعة العربية لفلسفات التربية، الكتاب الثاني "التربية المثالية"، القاهرة، صص 95-107، صص 204-207
- (2) لمزيد من التفاصيل حول تطور الفكر الواقعي وتطبيقاته التربوية يمكن الرجوع إلى:
 - سعد مرسي أحمد (1981)، تطور الفكر التربوي، عالم الكتب، القاهرة
- (3) لمزيد من التفاصيل حول فلسفة التربية البرجماتية، يمكن الرجوع إلى:
 - سعيد اسماعيل علي "فلسفة التربية البرجماتية" في: سعيد اسماعيل علي وآخرون (1981)، دراسات في فلسفة التربية، عالم الكتب، القاهرة، صص 229-288
- (4) لمزيد من التفاصيل حول فلسفة التربية الماركسية، يمكن الرجوع إلى:
 - محمد نبيل نوفل "فلسفة التربية الماركسية" في: سعيد اسماعيل علي وآخرون (1981)، دراسات في فلسفة التربية، عالم الكتب، القاهرة، صص 143-228
- (5) لمزيد من التفاصيل حول فلسفة التربية الإسلامية، يمكن الرجوع إلى:
 - سعيد اسماعيل علي، هاني عبد الستار فرج (2008)، فلسفة التربية، تأصيل وتحديث، المعهد العلمي للفكر الإسلامي.
- (6) لمزيد من التفاصيل حول تصنيف نظريات علم اجتماع التربية المعاصر، يمكن الرجوع إلى:
 - حسن حسين البيلاوي (1986) طيبولوجي مقترح لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية المعاصر، دراسات تربوية، مجلة تصدرها رابطة التربية الحديثة، القاهرة، مج 1 ج 4، صص 194-231
- (7) لمزيد من التفاصيل حول تصنيف النظريات الاجتماعية، يمكن الرجوع إلى:
 - إيان كريب : النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس ، ترجمة محمد حسين غلوم، مراجعة محمد عصفور ، سلسلة عالم المعرفة (244) ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت ، إبريل 1999

(8) لمزيد من التفاصيل حول تطور الدراسة العلمية للعلاقة بين التربية وعلم الاجتماع، يمكن الرجوع إلى:

- عبد السميع سيد احمد (1985)، علم اجتماع التربية الجديد، التربية المعاصرة، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، العدد الثالث مايو 1985، صص 64-102

(9) لمزيد من التفاصيل حول اتجاهات ومداخل اقتصاديات التعليم، يمكن الرجوع إلى:

- محمود عباس عابدين (2000)، علم اقتصاديات التعليم الحديث، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

(10) Wolff Richard and Resnick Stephen (1987), Economics: Marxian versus Neoclassical. The Johns Hopkins University Press, p. 130

(11) Claudia Goldin , Department of Economics Harvard University and National Bureau of Economic Research (2014), Human Capital.

(12) لمزيد من التفاصيل حول صعوبة إيجاد مؤشرات قياس مفهوم رأس المال البشري يمكن الاطلاع على

-Spence ,Michael (2002). "Signaling in Retrospect and the Informational Structure of Markets" . American Economic Review. 2002-06: Vol 92 Iss,pp.432-374

(13) لمزيد من التفاصيل حول النيوليبرالية في التربية، يمكن الرجوع إلى:

- محمد عبد الخالق مدبولي (2008) التربية تجدد نفسها، تفكيك البنية، سلسلة

آفاق تربوية متجددة، تقديم الدكتور حامد عمار ، الدار المصرية اللبنانية القاهرة

(14) لمزيد من التفاصيل حول نظرية (أمارتيا سن) في العدالة الاجتماعية والتنمية البشرية وفق القدرات، يمكن الرجوع إلى:

- دعاء سعيد سلامة (2019)، المضامين التربوية في نظرية العدالة الاجتماعية

عند أمارتيا سن، دراسة تحليلية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة حلوان.

(15) لمزيد من التفاصيل حول التعليم والتنمية المستدامة وارتباط المفهوم بالمشكلات البيئية والاقتصادية، يمكن الرجوع إلى:

- [التقرير العالمي لرصد التعليم ٢٠١٦ - التعليم من أجل الناس والكوكب: بناء مستقبل مستدام للجميع UNESCO - للأمم المتحدة](#)

(16) لمزيد من التفاصيل حول اقتصاديات التعليم وتمويله من المنظور الإسلامي، يمكن الرجوع إلى:

- محمود عابدين "دراسة معمقة لمفهوم الوقف التعليمي والبحثي وسبل نشر ثقافة هذا التمويل، المؤتمر السادس عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الدول العربية، ديسمبر 2017
- الشريقات، عبد الله محمد عودة، وكمال توفيق محمد الحطاب "اقتصاديات التعليم من منظور الاقتصاد الإسلامي"، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد، 2002

(17) سعد مرسي أحمد، وسعيد اسماعيل علي (1980) تاريخ التربية والتعليم، عالم الكتب، القاهرة، صص 11-13

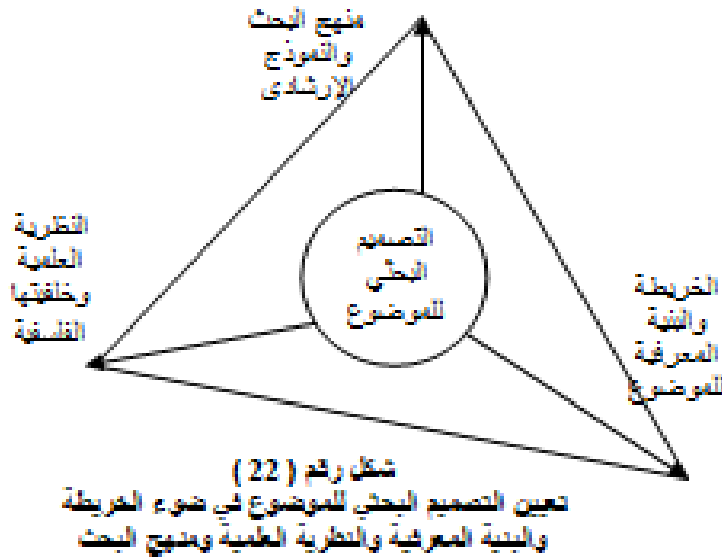
الفصل الثالث

الخلفيات الفلسفية والنظرية لمناهج البحث وعلاقتها
بتصميم بحوث أصول التربية

الفصل الثالث

الخلفيات الفلسفية والنظرية لمناهج البحث وعلاقتها بتصميم بحوث أصول التربية

بعد أن راجع الفصل الأول المفاهيم الأساسية للبحث العلمي في أصول التربية وفي مقدمتها مفهوم "التأصيل التربوي" بمعانيه المتعددة، واستعرض البنى والخرائط المعرفية لأصول التربية المختلفة، والأزمة التي تواجه عملية التنظير والتأصيل، وأكد على أهمية وجود نماذج إرشادية للبحث في أصول التربية، ثم استعرض المفهوم الرئيس في هذا الكتاب وهو "التصميم البحثي" في أصول التربية، بأبعاده الثلاثة الموضحة في (الشكل رقم 22).



ثم تناول الفصل الثاني بالتفصيل الخرائط والبنى المعرفية للأصول العقدية والفلسفية والتاريخية والاجتماعية والاقتصادية للتربية، وما يتضمنه هرم البنية لكل حقل معرفي منها من نظريات كبرى ومبادئ ومفاهيم، بما يمثل

فهرساً مرجعياً أو دليلاً يمكن الباحث من تعيين موقع موضوعه من تلك الخرائط والبنى بسهولة ويسر .

يأتي هذا الفصل ليتناول البعد الثالث من أبعاد تعيين التصميم البحثي في أصول التربية، وهو مناهج البحث وما يمكن أن يبنى عليها من نماذج إرشادية، وعلاقة ذلك بخلفياتها الفلسفية والنظرية

1: حيادية مناهج البحث في أصول التربية.. حقيقة أم وهم

ربما كان هذا المبدأ هو منطقة الراحة والأمان Comfort Zone التي ركن إليها السواد الأعظم من الباحثين في المجال منذ نحو ثلاثة أرباع القرن؛ فالعلوم الاجتماعية حديثة العهد مقارنة بالعلوم الطبيعية، ومن ثم لم يكتمل بعد نضجها المنهجي، والأحوط أن تنتهج الأولى مناهج البحث المعتمدة في الثانية، وهي (مناهج البحث في العلوم الطبيعية) بفعل الموضوعية المتناهية لطبيعة الظواهر التي تدرسها تعد أدوات محايدة ثقافياً وأيديولوجياً.

1:1 بحوث أصول التربية تواكب التحولات السياسية وتنظر لها

وبالرغم من شواهد عديدة رافقت تناول بحوث أصول التربية في مصر لتحولات السياسة بها في الخمسينيات والستينيات ثم في السبعينيات من القرن الماضي، وتلون الكتابات المرجعية والبحوث المنشورة وغير المنشورة بألوان التوجه الرسمي لثورة يوليو، ومرحلة المد الاشتراكي والقومي العربي، ثم مرحلة التحول الرأسمالي الانفتاحي، ثم المد الأصولي الإسلامي، لم يعترف أصحاب أصول التربية بكون مناهج البحث التي استعملوها كانت مغرقة في "الأدلجة"، وأنها كانت شديدة الفجاجة أحياناً في ممارسة "التوفيق Syncretism" بين المتناقضات، وظلت تلك المناهج تحظى بمكانة محصنة من النقد، ويتم تدريسها استناداً إلى هذا الاعتقاد حتى مطلع الثمانينيات.

ولعل من المعلوم لدى جيل الرعيل الأول الذين ابتعثوا إلى الولايات المتحدة وإنجلترا، والجيل الذي يليهم ممن ابتعثوا إلى جامعات الكتلة الشرقية،

أن الكتب المقررة لطلاب الدرجة الجامعية الأولى في تلك الحقبة، علاوة على موضوعات رسائل الماجستير والدكتوراه، كانت تعج بالإشارات والنصوص والأمثلة المتصلة بالتوجهات السياسية للنظام الحاكم بصورة وصلت إلى حد المبالغة الفجة في بعض الحالات مثل المزج بين مقولات الوضعية المنطقية وبين مقولات ميثاق العمل الوطني الاشتراكي.. وغيرها.

2:1 توسيع زاوية النظر.. مناهج بديلة للبحث في أصول التربية

وكان الفضل لمجموعة من باحثي أصول التربية والمناهج العائدين من الابتعاث إلى الولايات المتحدة، علاوة على نفرٍ ممن مارس النقد لبحوث أصول التربية انطلاقاً من مقولات نقدية ويسارية، كان لهؤلاء الفضل في استكمال الصورة التي ظلت أحادية الجانب لعدة عقود، وكان صدور دورية "التربية المعاصرة" وما نشر فيها من بحوث ومقالات وأسط الثمانينيات لكل من هؤلاء الشبان أعضاء لجنة اجتماعيات التربية في "رابطة التربية الحديثة": (عبد السميع سيد احمد)، و(كمال نجيب)، و(حسن البيلالي)، وأيضاً (سيد عثمان) من جيل الشيوخ، ثم تنظيم الرابطة لمؤتمر "البحث التربوي، الواقع والمستقبل" عام 1988.. كان لكل هذه العوامل الفضل في انفتاح الوعي الجمعي لدى المتخصصين في أصول التربية على الجانب الآخر من الصورة الذهنية لمناهج البحث، والتعريف بأن تلك المناهج ليست محايدة، وإنما تتأثر بالموقف الأيديولوجي للباحث وخلفياته الفلسفية والنظرية التي يتبناها.

ثم كانت رسالة الدكتوراة النادرة لـ(أحمد عطية أحمد) بعنوان "دراسة تحليلية للأصول الفلسفية والاجتماعية لمناهج البحث في التربية" عام 1996 من جامعة عين شمس، بإشراف (سعيد اسماعيل علي)، و(عبد السميع سيد احمد)، والتي نشرت بعد ذلك ضمن سلسلة "آفاق تربوية متجددة" عام 1999 بتقديم (حامد عمار).. لتسلط الضوء بشكل مباشر على علاقة مناهج البحث بخلفياتها الفلسفية والاجتماعية، وعلى اصطفاة النظريات الاجتماعية

في مجموعتين رئيسيتين خلف المدخلين: الوضعي، وضد الوضعي في البحث التربوي.

2. الكشف عن علاقات معرفية محجوبة

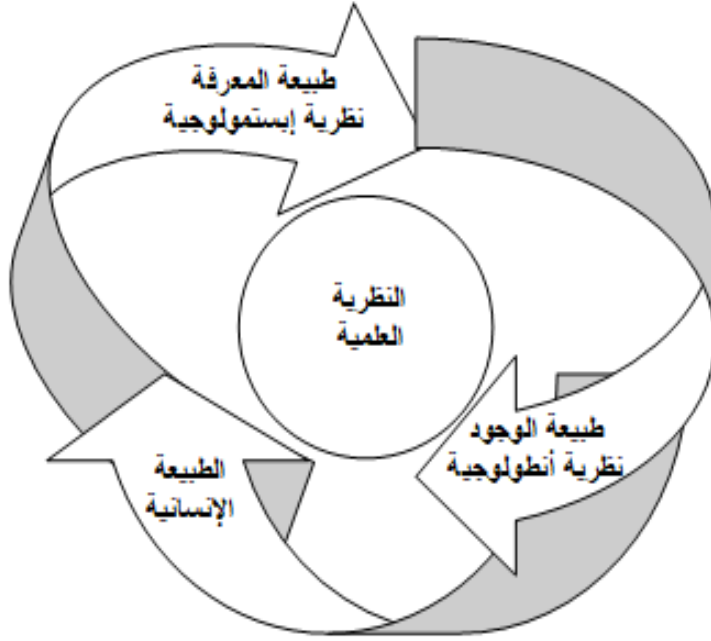
كما سبق، حتى منتصف الثمانينيات من القرن العشرين، لم يكن القارئ العربي يجد في كتب مناهج البحث في التربية وعلم النفس المترجمة والمؤلفة إشارات واضحة للعلاقة المعرفية بين تلك المناهج وبين النظريات العلمية التي تعمل في إطارها، وبين تلك النظريات وبين الاتجاهات الفلسفية التي جاءت من رحمها.

وظلت تلك العلاقات المعرفية محجوبة، أو مسكوت عنها، بفعل قصور القراءات والترجمات حول الاتجاهات الفلسفية الصاعدة في أوروبا بفعل الانتقادات الموجهة إلى القوى الرأسمالية العالمية وممارساتها الغاشمة في فيتنام ومن قبلها في اليابان، وبفعل الحركات الشبابية المطالبة بالديمقراطية في تشيكوسلوفاكيا وفرنسا، والموجات الفلسفية الوجودية والتفكيكية، ومن قبل كل ذلك بفعل كتابات أعضاء مدرسة فرانكفورت بداية من ثلاثينيات القرن.

2:1 كيف تؤثر المقولات الفلسفية في صياغة النظرية العلمية

يمكن النظر إلى عملية صياغة النظرية العلمية عموماً، وفي العلوم الاجتماعية بشكل خاص، بوصفها لون من ألوان الحبكة الدرامية بتعبير (إيان كريب)، حيث يتطلب القيام باستحداث التصور الذي يجمع جل الشواهد والحالات والمفاهيم والمبادئ المستقرة، القيام بعملية "تأليف Composing" وفقاً لسردية Narrative مفضلة موجهة بمقولات فلسفية معينة بشأن طبيعة الوجود (أنطولوجي)، والإنسان، والمعرفة (إبستمولوجي)، يمكن التعبير عنها بـ (الشكل رقم 23)

ويمكن التعويض عن العناصر الثلاثة الرئيسة لتلك السردية وفقاً لكل فلسفة من الفلسفات الرئيسة والربط بينها وبين التصور الذي تطرحه النظرية كما في المثال التالي:



شكل رقم (23)

تأثر صياغة النظرية العلمية بالمقولات الفلسفية

- تؤثر مقولات البرجماتية في الوجود ووصفه بأنه متعين، ومادي، ومتعدد، ومتنوع، ومتغير، ويتسم بالخطورة على تصور البنائية الوظيفية لطبيعة المجتمعات الإنسانية.
- وتؤثر مقولاتها في الطبيعة الإنسانية بأنها متعددة، ومتفردة، وقادرة على المنافسة، وعلى التكيف، والتعلم على التصور الوظيفي لطبيعة أفراد المجتمعات وسعيهم إلى إشباع حاجاتهم، وإلى التكيف مع التغير، وتقبل التنوع، وتحقيق التكامل في الأدوار.
- وتؤثر مقولاتها حول المعرفة بأنها حسية، وغير متكررة، وصادقة مادامت مفيدة وإجرائية، وتنشأ من تفاعل ذاتية الذات العارفة وخصائصها المنفردة مع تنوع الوجود منشئة "الخبرة المتعلمة"، على تصور النظرية الوظيفية للمجتمعات دائمة التعلم والتطور، والتي تستثير

تنوع الخبرات بين أفرادها، وتتسم أنساق القيم المحورية لديها بالنسبية والمرونة.

وعلى نفس المنوال يمكن رصد تأثيرات الفلسفة المثالية مثلاً على تصور النظرية البنيوية:

- فالتصور المثالي الثنائي للوجود بين عالم المثل المكتمل المحكم المتعالي على النقص والنقض، وعالم الموجودات الحسية التي يعترئها النقص والقصور، يُفضي إلى تصور النظرية البنيوية لثنائية البنية المحكمة المتعالية والواقع الناقص الساعي إلى الاقتداء بالبنية.

- والتصور المثالي للإنسان وقد جُبل على صورةٍ حتميةٍ قدرية لافكاك له منها، وأن الأفراد ميسرون كلٌ لما خلق له، يُفضي إلى التصور البنيوي حول استلاب الذوات للبنية إلى درجة موت الإرادات.

- والتصور المثالي للمعرفة اليقينية العقلية المتعالية على النقد وقصور الحواس، يُفضي إلى تقديس البنية والتسليم لها.

وهكذا تعمل المقولات الفلسفية على توجيه عملية "التأليف الدرامي" للتصور الذي تطرحه النظرية العلمية، حتى في العلوم الطبيعية؛ فنحن نرى بوضوح كيف ساهمت الفلسفة الواقعية بمقولاتها الأنطولوجية والإبستمولوجية في صياغة النظريات المتعددة لنشأة المجموعة الشمسية، وكيف ساهمت البرجماتية في تطوير نظريات التكيف في علم التاريخ الطبيعي .. إلخ

2:2 العلاقة بين النظريات العلمية ومناهج البحث

تنقسم النظريات في العلوم الاجتماعية في موقفها من تلك العلاقة إلى مجموعتين: ترى المجموعة الأولى أسبقية منهج البحث على النظرية دائماً ومجدداً، بحيث يسفر الانتهاج لدقيق لمنهج البحث في كل مرة عن نتائج

قابلة للتعميم، بينما ترى نظريات المجموعة الثانية أن مناهج البحث هي أدوات وحيل ذهنية يحاول بها أصحاب النظريات إثبات صحتها وصلاحياتها دائماً للقيام بوظائفها.

ومن نظريات المجموعة الأولى: يرى أصحاب النزعة الإمبريقية من الفلاسفة الواقعيين أن النظريات تنشأ بوصفها تعميمات مترابطة منطقياً مستنبطة من الملاحظة والاستقراء، ويستبعدون تماماً أية طريقة علمية أخرى للبحث سواء في الظواهر الطبيعية أو الإنسانية، بل ويرفضون أسبقية النظرية على البحث.⁽¹⁾

ويؤكد الموظفون أن الدراسة السوسيولوجية للمجتمعات لا يمكن إلا أن تتم بالمعايشة الكاملة، والاندماج في ثقافة مجتمع الدراسة بشكل حقيقي، مع التسليم بمصادقية ما يخرج به الباحث من معرفة بهذا الواقع دون تدخل منه أو تأثير لقناعاته الذاتية، كما يؤكد (مالينا فيسكي).⁽²⁾ وهكذا يدفع أصحاب النظريات العلمية المنبثقة من خلفيات فلسفية واقعية وبرجماتية، سواء في علم الاجتماع كما في الوظيفية والتفاعلية الرمزية والظاهراتية، أو في علم النفس كما في المدرسة السلوكية، أو في التاريخ كما في النظرية التطورية، أو حتى في الاقتصاد كما في نظرية اقتصاد السوق الرأسمالية .. في اتجاه الأخذ بالمقاربة الوضعية في مناهج البحث.

وعلى الجانب الآخر، هناك طيف واسع من النظريات الاجتماعية والنفسية والتاريخية التي يرى أصحابها علو شأن التصور الذي تطرحه النظرية على المنهج البحثي الوضعي، لكون الانقياد وراء الواقع ومعطيته دون تسليح مسبق بالمقولات القادرة على الفهم والتأويل، وليس فقط الربط العلي بين الأسباب الظاهرة والنتائج.. هو بمثابة الإذعان الطوعي لما يمكن أن يمارسه ذلك الواقع من تضليل.

فقد أشارت الماركسية بوصفها نظرية اجتماعية، وبوصفها نظرية في الاقتصاد (الاشتراكية العلمية)، وبوصفها نظرية في التاريخ أيضاً،

إلى "صيرورة" تطور المجتمعات بفعل ما تحويه بنيتها من التناقضات المتصارعة، وحاولت من خلال ما طرحته من "قوانين" وصفها بـ "العلمية" تنظيم حركتها ومراحلها المتعاقبة في الماضي والحاضر والمستقبل، بل وتوجيه سهام النقد إليها إن انحرفت عن هذا المسار متهمة القوى الرجعية بإعاقته. ما يجعل للباحث الماركسي موقفاً أيديولوجياً مسبقاً تجاه ما يقوم بتحليله من ظواهر.

وكذلك فعلت المدرسة النقدية ولكن من منطلق معرفي ثقافي وليس من منطلق اقتصادي كما في الماركسية، في إطار نقدهم للفكر الماركسي، حيث أعزت مظاهر التفاوت في المجتمعات إلى ما تمارسه الفئات الاجتماعية الأقوى من عنف رمزي تجاه الفئات الأضعف، بما تفرضه من معايير للارتقاء وتوزيع المعرفة، وما تبثه من وعي زائف بأسباب ذلك التفاوت، ورفضت في معرض نقدها لمظاهر ذلك الوعي الزائف وأدواته استخدام مناهج البحث الوضعية لتتسويغ وتبرير الوضعيات المتفاوتة، ووصفته بأنه منهج مضلل لكون الواقع الذي يرصده ليس طبيعياً كما هي ظواهر العلم الطبيعي، بل واقع منحاز ومشوه، لا تخلو أية واقعة من وقائعه من قيمة مبطنة.⁽³⁾

وحتى النظرية البنيوية، والنظرية الماركسية البنيوية لـ (لويس ألتوسير) تؤكدان على سيطرة البنى الأيديولوجية على وعي أفراد المجتمع وسلوكهم، فيستحيلون إلى مسوخٍ ميتةٍ مسلوكة الإرادة، دميٍّ في مسرح العرائس، ومن ثم فليس على الباحث أن يسأل الناس عن معنى ما يقومون به، أو عن تفسيرهم لما يرزحون تحته من وضعيات متفاوتة، لأن ما يتوقع أن يحظى به من معطيات صادرة عن وعي زائف أو عن تضليل متعمد.

3. المدخل الوضعي والمدخل ضد الوضعي في بحوث أصول التربية

إذا كانت النظريات في العلوم الاجتماعية قد انقسمت إلى مجموعتين في علاقتها بمناهج البحث، كما اتضح من السطور السابقة، فكيف تبلور كل اتجاه

أو مدخل من مدخلي البحث الوضعي ضد الوضعي، وما موقف بحوث أصول التربية في مصر منه؟

1:3 المدخل الوضعي في بحوث أصول التربية

كما أوضحنا، ينطلق هذا المدخل من خلفيات فلسفية واقعية بالأساس، ثم إضافات مهمة جاءت بها الفلسفة البرجماتية بعد ذلك، وكان أول من أطلق مصطلح "الوضعية Positivism" في الفلسفة بداية القرن التاسع عشر (كونت ي سان سيمون)، ثم تطورت تلك الحركة على يد (أوجست كونت) المؤسس الحقيقي للوضعية، و(إرنست ماخ) أحد أعضاء "حلقة فيينا" أو "الوضعيين المناطقة" من ذوي تخصص الفيزياء، متأثرة بالتطور المتسارع للمجتمع الأوروبي الصناعي الناشئ، وما يتسم به من قيم الفردية والتنافسية والتنوع العقدي والسياسي، وما ترتب على ذلك من أهمية التوصل إلى القوانين الحاكمة للعلاقات الاجتماعية بهدف إدارة تلك المجتمعات وضبطها.

وفي مجال التربية، كان من أبرز نتائج الأخذ بهذا المدخل على مدى القرن الماضي ازدهار "السلوكية" بمدارسها المتعددة، وكذلك "البنائية الوظيفية"، وهما نظريتان علميتان الأولى في علم النفس، والأخرى في علم الاجتماع تنطلقان من مقولات البرجماتية، ويمكن بشيء من التعميم القول بأن البنائية الوظيفية ظلت وماتزال هي النظرية الأكثر تأثيراً في بحوث أصول التربية، وإن لم تذكر بوضوح في متون تلك البحوث، أو يعي الباحثون أنهم ينطلقون من مقولاتها أصلاً.

وكما سبق، يركز أصحاب المدخل الوضعي على نموذج العلوم الطبيعية ومناهجها بوصفها السبيل "العلمي" للبحث في كافة الظواهر الاجتماعية، وبوصفه المصدر الوحيد للمعرفة المحققة حسيّاً وتجريبياً من خلال نسق البحث "الاستقرائي/الاستنباطي"، ومحاولة فرز العوامل والمتغيرات المرتبطة بتلك الظواهر وحساب معاملات الارتباط بينها، انطلاقاً من المقولات الرئيسة التالية⁽⁴⁾

- عقل الإنسان جزء من الطبيعة المادية، وهو مهياً لتسجيل تلك الطبيعة وتلقيها بشكل محايد وموضوعي، لكنه غير قادر على تجاوزها والاستقلال عنها.
- العقل الإنساني قادر على تسجيل الجوانب العامة والقواسم المشتركة بين مفردات الطبيعة المادية، وتلك القواسم العامة هي قوام القوانين العامة.
- الحقائق العلمية عقلية وحسية، وما لا يدركه العقل وترصده الحواس ليس من المعرفة في شيء.
- المجهول في الطبيعة وفي الإنسان أمر مؤقت، وسوف يصير معلوماً وخاضعاً للتنبؤ والتحكم كلما تراكمت المعلومات.
- ترتيباً على مبدأ "وحدة العلوم"، فكل ما يتعلق بالإنسان يخضع بشكل كامل لمنطق القياس والتحكم والتفسير وغيرها مما يستخدم في دراسة الظواهر الطبيعية، وتخضع الظواهر الاجتماعية والإنسانية لإجراءات مناهج البحث ذاتها في العلوم التجريبية.
- كلما تم تجريد الظواهر الإنسانية من خصوصيتها ارتفع مستوى التعميم، وازدادت النتائج "علمية".
- تفسير السلوك الإنساني من خلال نماذج بسيطة واستبعاد المركب وغير المتجانس والمختلف من الدراسة العلمية للإنسان.
- ضرورة تجرد الباحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية من ذاتيته والتزاماته الأخلاقية وانحيازاته، حتى تتحول الظاهرة المدروسة إلى "موضوع" أو "شيء".
- استبعاد المصطلحات والتعبيرات المجازية والقيمية واستخدام المصطلحات الوصفية الدقيقة والكمية والنماذج الرياضية.
- هدف العلم التوصل إلى شبكة من عبارات المعرفة التقنية تربطها سوية حتمية المنطق الاستنباطي، وتدعمها الحقائق الملاحظة.

وبالطبع، كان للمكانات الأكاديمية التي تبوأها أساتذة الرعيل الأول في مصر عقب عودة عدد منهم من البعثات، وترقي البعض الآخر في السلك الجامعي في الخمسينيات والستينيات متشبعين بمناهج البحث الوضعية. كان له الأثر في سيادة الاتجاه الوضعي، بل وانفراده بالساحة التدريسية والبحثية، وذلك من خلال آليات التحكيم ولجان الترقية، حتى بعد أن عادت مجموعة من المبتعثين في الثمانينيات حاملة لواء المدخل ضد الوضعي، بل ومازالت تلك السيادة قائمة من خلال ثلاثة أجيال على الأقل من أساتذة أصول التربية المؤمنين بأن المدخل الوضعي هو المنهج العلمي بألف ولام التعريف.

2:3 المدخل ضد الوضعي في بحوث أصول التربية

يرصد (أحمد عطية) مجموعة الروافد النظرية للاتجاه ضد

الوضعي في مناهج البحث على النحو التالي: ⁽⁵⁾

- (ماكس فيبر) وطرحه لمفهوم "الفهم" بديلاً عن مفهوم "الكشف" في بحوث العلوم الاجتماعية والإنسانية، وهو ما لا يمكن للمناهج الوضعية الاستقرائية تحقيقه.

- تراكم الكتابات الفلسفية والنفسية حول مفهوم "التأويل Interpretation" عبر ثلاثة مراحل تاريخية هي:

منذ أن طرحه (دلتي) في القرن 19 في بحوثه حول المشاركة الوجدانية للمفحوص خروجاً على التوجه الإمبريقي لملاحظة السلوك.

ثم كتابات كل من (هيدجر) و(جدامر) في "التأويل الفلسفي"، وهو مفهوم مبني على التصور الوجودي لعلاقة الذات العارفة بموضوعات العالم، فالتأويل عندهما ليس طريقة لمعرفة العالم، بل لمعرفة وجودنا في ذلك العالم، الأمر الذي يلغي تلك المسافة المصطنعة من قبل المنهج الوضعي بين الذات والموضوع.

وأخيراً في كتابات كل من (بتي)، و(هيرش)، و(ريكور) التي حاولوا فيها تقنين عمليتي "الفهم" و"التأويل" في مناهج البحث الاجتماعي من أجل معرفة اجتماعية وإنسانية أكثر عمقاً.

- كتابات رواد "التفاعلية الرمزية" في علم الاجتماع مثل (ميد) و(بلومر) حول المعاني التي يضيفها كل طرف من أطراف التفاعل الرمزي على أفعاله، وكيف يبني الأفراد في المجتمع المعاني المشتركة بينهم، وكذلك كتابات رواد "الظاهراتية" وعلى رأسهم (هوسرل) .. وكلها تدور حول قصور المنهج الوضعي عن رصد المعاني بالصورة الاستقرائية.

- كتابات أعضاء مدرسة "فرنكفورت" النقدية (هوركهيمر) و(أورنو) و(هابرماس) التي وجهت انتقادات مهمة إلى المدخل الوضعي بوصفه وسيلة لتكريس الواقع الاجتماعي المتفاوت، ودعت إلى ممارسة النقد لهذا الواقع وما يقف وراءه من معايير غير موضوعية لتوزيع وحيازة المعرفة.

ولا يزال المدخل ضد الوضعي في مناهج البحث في أصول التربية يكافح من أجل البقاء ضمن مناهج البحث المعتمدة في أصول التربية في مصر وبعض الجامعات العربية التي عاد إليها نفر من الأساتذة من بعثاتهم، وسط مقاومة لا تتسم بالموضوعية من قبل الغالبية من الأساتذة والباحثين، وانتقادات انحرفت أحياناً إلى مساحات طالت قناعاتهم وتوجهاتهم الفكرية.

4 تصميم بحوث أصول التربية في ضوء مقولات المدخلين الوضعي وضد الوضعي (تصميم بحوث اجتماع التربية نموذجاً)⁽⁶⁾

وما سوف نركز عليه في الصفحات التالية، هو ذلك الأثر الكبير الذي طبعته الظروف التاريخية والسياسية على منهجية البحث في أصول التربية بوجه عام، وعلى دراسة اجتماع التربية بوجه خاص، منطقتين من فكرة عامة وأساسية نحاول إثباتها وتأكيدهما، ألا وهي فكرة "نسبية المعرفة الاجتماعية". فالعلوم الاجتماعية في سعيها لفهم وتفسير الحياة والأنشطة الإنسانية، تحاول التشبه بالعلوم الطبيعية في دقة منهجيتها البحثية، كما تحاول تحري الموضوعية وتجنب الذاتية قدر الإمكان، إلا أن ذلك من الصعوبة بمكان، نظراً للاختلاف الكبير بين طبيعة الظاهرة الإنسانية وطبيعة الظاهرة الفيزيائية، ومن هنا كانت المساحة المتاحة للاختلاف في وجهات النظر أكثر اتساعاً في العلوم الاجتماعية، وكان مجال الاجتهاد أكثر قبولاً ومشروعية، وكان معيار التفضيل لمدخل على آخر، ولمنهجية عن أخرى هو معيار النجاح في تفسير وفهم أكبر قدر من الظواهر، وفي حالات أخرى يكون المعيار هو الوصول إلى أكبر مستوى ممكن من العمق والشمول في دراسة ظاهرة بعينها.

4:1 المقولات الرئيسية في علم اجتماع التربية الوظيفي وأساليبه البحثية:

تتقاطع في مجال علم اجتماع المعرفة عموماً دائرتان ، الأولى هي دائرة علم الاجتماع، وهو العلم الذي يعنى بدراسة المجتمعات والأفراد وعلاقاتهم الاجتماعية، والعمليات المختلفة التي تجرى داخل مؤسسات المجتمع ونظمه، والدائرة الثانية هي دائرة الفلسفة، وعلى وجه التحديد دائرة " نظرية المعرفة"، وهو مبحث أساسي من مباحث الفلسفة ، يعنى بطبيعة المعرفة وأنواعها ومصادرها. وقياساً على ذلك، يكون علم اجتماع التربية، والذي ينتمي إلى علم اجتماع المعرفة، ميداناً ومجالاً لدراسة الجوانب الاجتماعية المرتبطة بعمليات تعلم المعرفة وتوزيعها وتقويمها داخل المؤسسة التربوية، وهذا هو ما يطلق عليه "موضوع علم اجتماع التربية" ، أما منهجية علم اجتماع التربية ، فهي تتوقف

على المدخل الذي يتبناه عالم الاجتماع في دراسته لموضوع التعليم ، وعلى المقولات الفلسفية التي ينطلق منها في دراسة العلاقة بين التربية والمجتمع، أي على تصوره لكل من المجتمع (من حيث بنائه، وتنظيمه، وعلاقاته، وفلسفته)، والمعرفة (من حيث طبيعتها، ومصادرها ، وتوزيعها) ..

ومنهجية علم اجتماع التربية من المدخل الوظيفي تقوم على مقولات الاتجاه الوظيفي في علم الاجتماع، كما تقوم على نظرية المعرفة لدى الاتجاهات الوضعية في الفلسفة، وهي الاتجاهات الواقعية والتحليلية والبرجماتية، وغيرها من الفلسفات التي ظهرت في مواجهة الفلسفة المثالية:

وأولى مقولات علم اجتماع التربية الوظيفي فيما يختص بالمعرفة أن المعرفة موجودة ككيان مستقل عن وجود الإنسان، وأنها تنتظم في أطر معرفية مفاهيمية.

فالإنسان في تفاعله مع خبرات الحياة يتعلم، والتعلم يعني أنه يستطيع أن يعمم ويصنف، فهو يدرك العلاقات بين الأشياء والموضوعات، وبناء على ذلك الإدراك المنظم يضع مفهوماً لكل فئة منها، فهذه نباتات، وتلك طيور وهكذا، بحيث تتحول الموجودات إلى رموز لغوية يرتبط كل منها بدلالته ومعناه.

ومن نمو الخبرة الإنسانية تتجمع المفاهيمات في أطر متميزة حيث تتكون عائلات مفاهيمية متجانسة يربط بين أفرادها روابط منطقية، وعلى أساسها تصنف المعرفة تحت مسميات متنوعة، لكل منها بنية أساسية تعطي لها شكلاً وموضوعاً، فهذه معرفة فيزيقية، وتلك رياضية، وثالثة نفسية ورابعة اقتصادية .. وهكذا.

وهذا التصنيف، وتلك الحواجز الفاصلة بين المعارف، وإن كانت من صنع الإنسان وخبرته، إلا أنه ليس تصنيفاً تعسفياً، لأنه نابع من طبيعة المعرفة ذاتها، وكذلك من طبيعة العقل.

وثاني المقولات الوظيفية عن المعرفة، أنها مستقلة عن التأثيرات الاجتماعية، سواء في استخلاصها، أو في تعلمها، أو في توزيعها.

فاستخلاص المعرفة من مصادرها يتم عن طريق الحواس، وما يعينها من وسائل، وبالتالي فهي معرفة حسية غير يقينية، بمعنى أن مقدارها ونوعيتها واستيعابها مرهون بإمكانيات الإنسان وقدرته على الرصد والقياس والتعميم والربط المنطقي.

وهذه القدرات العقلية والحسية للإنسان لا ترتبط بغناه أو فقره، ولا تمت لأصوله الاجتماعية والطبقية بصلة، ولكنها تخضع لمبدأ علمي هو " ما بين البشر من فروق فردية " في الذكاء والتحصيل.

وكما أن للمعرفة بنيتها المنطقية، فإن للعقل الإنساني بنيته التي تتشابه مع البنية المعرفية، وبالتالي فإن تعلم المعرفة ينبغي أن يخضع لتلك البنية ويتسق معها، من البسيط إلى المركب، ومن الخاص إلى العام، ومن المحسوس إلى المجرد.

ولأن تحصيل المعرفة مرهون بالقدرة العقلية، فإن توزيعها أيضاً يخضع لمبدأ "الاستحقاق"، حيث يتوقف الأمر على "الامتياز العقلي"، ولا يتأثر بالعوامل والخلفيات الاجتماعية، بل على العكس، يمكن للامتياز العقلي أن يكون مصعداً اجتماعياً، ووسيلة للحراك الاجتماعي، وهذا ما يشكل وظيفة أساسية من وظائف المدرسة كمؤسسة اجتماعية.

أما المقولة الثالثة من مقولات علم اجتماع التربية الوظيفي حول المعرفة، فهي أن المعرفة الاجتماعية هي المعرفة القابلة للقياس والتحقق من خلال ردها إلى الواقع الاجتماعي.

فالمعرفة الموضوعية معرفة يدعمها الواقع المحسوس، ولا تخضع لذاتية الباحث، ومقيار الصدق هو القابلية للقياس والرصد والرد إلى ذلك الواقع، تستوي في ذلك معرفة عالم الفيزياء بالقياسات والأبعاد، مع معرفة عالم الاجتماع بالخصائص المجتمعية من حيث البنية والتنظيم والوظائف.

وكما أن للمعرفة بنيتها، وللعقل بنيته، فإن للبحث العلمي منطقة ومنهجية التي تتسق مع بنية المعرفة وبنية العقل، ووظيفة منطق البحث العلمي ووظيفة

استدلالية، وبالتالي فإن أية مشكلة لا تخضع لهذا المنطق ليست مشكلة علمية، وأية معرفة لا تقبل الرد إلى واقعها الاجتماعي، لا ترقى إلى مرتبة العلم.

وإذا كانت تلك بعض أهم المقولات أو المبادئ التي يقوم عليها علم اجتماع التربية الوظيفي، والتي تشكل في مجموعها منطلقات منهجية له في دراسته للوظيفية الاجتماعية للتربية والمعرفة، فإن تحديد أهداف ذلك العلم ووسائله لتحقيق تلك الأهداف يكون من الأهمية بمكان:

وتتحدد الأهداف العامة لعلم اجتماع التربية الوظيفي في : الكشف عن الوظيفة الاجتماعية التي تؤديها النظم والظواهر التعليمية، ودراسة تطور تلك الوظيفة واختلافها باختلاف المجتمعات، وكذلك الوصول إلى القوانين التي تخضع لها الظواهر الاجتماعية التربوية وتحكمها وتنظم علاقاتها المتبادلة ووظائفها التي تؤديها.

وتعد تلك الأهداف النظرية في غاية الأهمية من وجهة النظر الوظيفية، لأن الهدف الأساسي الذي يقصده الباحث من دراسة نظام ما أو أية ظاهرة، هو الوقوف على الوظيفة الاجتماعية التي يؤديها النظام، أو تحققها الظاهرة في حياة الفرد والجماعة، وكذلك البحث فيما إذا كان من الممكن الارتقاء بهذه الوظيفة إلى أبعد حد، لإسعاد الفرد وتحقيق أكبر قدر من منفعه، كما أن محاولة الوصول إلى القوانين العامة هي النقطة الأساسية التي تضيف على العلم معناه الحقيقي ووجوده، وبدون الأحكام العامة والقوانين الكلية تصبح الدراسة عديمة الجدوى.

وقد واجه علم اجتماع التربية الوظيفي إشكالية بحثية ضخمة، نرى أنه من المفيد أن نشير إليها هنا: حيث يتعارض الواقع البحثي التطبيقي مع مقولة نظرية أساسية عند (دوركايم) مضمونها أن " لكل ظاهرة اجتماعية سبباً واحداً، وأنه حينما يبدو أن للظاهرة أسباباً متعددة، فذلك دليل على أننا لسنا بصدد ظاهرة واحدة، بل أمام ظاهرة مركبة من عدة ظواهر أبسط، لكل منها سببها النوعي، وهو ما يستلزم قيام علاقات أحادية الاتجاه بين كل متغير مستقل، وآخر تابع له على حدة.

وهو الأمر الذي يضيف على علاقات الارتباط الدال إحصائياً أهمية بالغة في البحوث الاجتماعية التربوية، ربما تفوق عمليات التحليل والتفسير في أهميتها، ويحول تلك البحوث إلى كم هائل من الجداول والأرقام.

فإذا استعرضنا أهم الأساليب البحثية المستخدمة من قبل الاتجاه الوظيفي في علم اجتماع التربية، لوجدنا أنها في عمومها تميل إلى الوصف، وإلى إقامة علاقات الارتباط بين متغيرات الظاهرة المدروسة، وذلك في إطار الخطوات التقليدية للبحث العلمي التي صاغها (جون ديوي) ، وهي على الترتيب:

1-الشعور بالمشكلة

2-حصر وتحديد المشكلة

3-جمع البيانات والمعلومات حول المشكلة

4-فرض الفروض بشأن أسباب المشكلة والعلاقات بين متغيراتها

5 اختبار صحة الفروض من خلال الاحتكام إلى الواقع

6-استخلاص النتائج وتعميمها

وغالباً ما يلجأ الموظفون عند دراسة الظواهر والمشكلات التربوية الاجتماعية إلى نوع أو أكثر من أنواع الدراسات الآتية:

الدراسات التحليلية النظرية

وهي التي تعنى بتحليل المفاهيم المتصلة بالوظيفة الاجتماعية للتربية ، وعمليات التنشئة والتطبيع والتغير الثقافي .. وغيرها، أو التي تتناول وجهة النظر الوظيفية في بعض القضايا التربوية ذات البعد الاجتماعي، مثل " تكافؤ الفرص التعليمية" ، أو "مجانية التعليم " ، أو " تعليم المرأة" ، أو " المشاركة السياسية.. "

الدراسات الميدانية المسحية

وهي التي تعنى بجمع البيانات والمعلومات حول ظاهرة معينة من عدد كبير من الأفراد أو الحالات ، وقد يكون هؤلاء الأفراد ضمن عينة عمدية، أو عشوائية، أو طبقية .. إلخ

وتتفاوت الدراسات المسحية من حيث الحجم والانتشار اتساعاً وضيقاً ، فقد تشمل الدولة بأكملها، أو أحد أقاليمها ، أو حتى إحدى المدارس في حي من الأحياء أو في قرية من القرى، وقد يتم من خلال مقارنة بعض العينات مع بعضها، وتتنوع أهداف الدراسات المسحية ، بداية من وصف الواقع الراهن، أو تبريره ، وانتهاءً بوضع الخطط البديلة لزيادة الكفاءة الوظيفية لإحدى أو بعض الوحدات الوظيفية للنظام.

دراسات العلاقات المتبادلة

وهي أكثر عمقاً في التحليل من الدراسات المسحية، وغالباً ما تأتي في المرحلة التالية للمسح ، حيث تعمل على استخلاص العلاقات القائمة بين المتغيرات المختلفة في ضوء البيانات التي تم الحصول عليها، أو بإجراء دراسات أخرى أكثر تعمقاً لبعض الحالات المنتقاة من بين حالات المسح ومن هذه الدراسات:

دراسات الحالة

والحالة هنا قد تكون فرداً من الأفراد، أو إحدى الجماعات التي تتسم بخصائص مميزة، أو تتسع لتشمل دولة معينة ضمن مجموعة من الدول، أو مدينة من المدن، أو مؤسسة من المؤسسات..

الدراسات العليا المقارنة-

وفيها لا يكتفي الباحث بالكشف عن ماهية الظاهرة ، بل يسعى إلى معرفة سبب وكيفية حدوثها، وذلك بمقارنة جوانب الشبه والاختلاف بين عدد من الظواهر، لاكتشاف أي العوامل أو الظروف يبدو أنها تصاحب أحداثاً أو عمليات معينة.

وبرغم وجود أسلوب التجريب في دراسة العلاقات السببية، فإن الطريقة العليا المقارنة تكون في بعض الأحيان الطريقة الوحيدة التي يمكن استخدامها عندما يستحيل التجريب.

الدراسات الارتباطية-

وهي أكثر أنواع الدراسات استخداماً في مجال علم اجتماع التربية الوظيفي ، ذلك أنها تشبع ميلاً واضحاً لدى أصحاب النموذج التقليدي في البحث

الاجتماعي نحو التكميم والقياس تشبها بالعلوم الطبيعية، وفي هذه الدراسات يهدف الباحث إلى رصد العلاقات التي قيد تكون واضحة للوهلة الأولى بين بعض المتغيرات والبعض الآخر، وذلك من خلال استخدام الأساليب الإحصائية الدقيقة.

2:4 المقولات الرئيسة في علم اجتماع التربية النقدي وأساليبه البحثية

وثاني أكثر المداخل أهمية في مجال الدراسة العلمية للعلاقة بين التربية والمجتمع هو المدخل النقدي ، وهو على غرار المدخل الوظيفي، يعد بمثابة محاولة منهجية يجتهد فيها علماء اجتماع التربية لفهم وتأويل ما يدرسونه من ظواهر منطلقين من بعض المبادئ النظرية التي يرون أنها تعالج أوجه النقص والقصور في المداخل الأخرى، معتقدين أنها تمثل في مجموعها تصوراً متسقاً ومتكاملاً للظاهرة الاجتماعية التربوية.

وبالطبع، لم تكن منطلقات المدخل النقدي في علم اجتماع التربية وليدة البحث والتنظير في مجال التربية فقط، بل كانت في الأساس وليدة مراحل متعاقبة من الجدل الفكري والأيديولوجي الدائر منذ أواخر القرن التاسع عشر، بين اتجاهين رئيسين في علم الاجتماع هما : الاتجاه البنائي الوظيفي المعبر عن واقع وفلسفة المجتمعات الرأسمالية الغربية من جانب، والاتجاه الماركسي المتمرد على ذلك الواقع والتأثر عليه من جانب آخر، وهو الجدل الذي انتقلت آثاره ومداولاته الساخنة من مجال الأيديولوجيا والعقائد السياسية (أنساق الأفكار التي تعنقد فيها الجماعات وتسلك وفقاً لها لأنها تعبر عن مصالحها وعن مواقفها من الجماعات الأخرى) إلى مجال التنظير المنهجي للعلوم الإنسانية ومنها التربية.

أوجه الاختلاف بين النظرية النقدية وبين النموذج التقليدي للوظيفية

لما كانت الرسالة الأولى لرواد النقدية هي مواجهة كل التنظيرات التي تتجاهل ذاتية الإنسان ووعيه وفاعليته في التغيير الاجتماعي، بدعوى أن للظاهرة الاجتماعية قانوناً عاماً شاملاً، سواء كان ذلك القانون " حتمية تاريخية " كما في الماركسية التقليدية، أو كان "نسقاً كلياً متوازناً " كما في البنائية

الوظيفية، فقد كان عليهم أن يواجهوا كافة النماذج النظرية في البحث الاجتماعي التي تعتمد على فكرة التوازن، والتي تنتشر وراء الموضوعية العلمية من أجل تثبيت الواقع الاجتماعي لصالح فئات معينة.

ولما كانت الأيديولوجيا، من وجهة نظرهم، هي الوجه الآخر غير المعلن لكثير من الواجهات البراقة للعلم الاجتماعي، فقد كان عليهم أن يتصدوا للمبادئ المنهجية، أو النموذج المنهجي الذي يقوم عليه البحث العلمي في المجتمع البرجوازي، ليكشفوا عن انحيازه لبعض القوى والفئات الاجتماعية على حساب البعض الآخر، ويعيدوا الكرة إلى ملعب الإدراك الإنساني المباشر والحميم لمشكلات المجتمع كما يعاينها بنفسه، بعد أن ظلت في ملعب البحث العلمي الإمبريقي Empiricism أي البحث الذي يحتكم في تحقيقه من صحة الافتراضات إلى الواقع الميداني بإجراءاته الصارمة التي لا تعترف بالمشكلة، ولا تعدّها "مشكلة علمية" ما لم يمكن إخضاعها للقلب التجريبي الكمي الجامد، والتي لا تسمح للباحث الاجتماعي بالتعبير عن رؤيته الذاتية لتلك المشكلات، فتتولد حالة من الفصام بين دوره كعالم متخصص، ودوره كمواطنٍ واعٍ.

ويمكن تحديد أوجه الاختلاف بين النظرية النقدية وبين النموذج التقليدي الوضعي من وجهة نظر (هوركهايمر) في النقاط التالية:

أن النقدية لا تؤمن بالتشويء Reification الذي يضيفه النموذج التقليدي، أيّاً كان توجهه : ماركسياً أو رأسمالياً، على المعرفة الإنسانية.

فالإنسان في محاولته فهم الكون من حوله، أو حتى فهم نفسه، يجتهد في وضع مجموعة من المبادئ الحاكمة، أو المفهومات المفسرة للظواهر، ثم يجعل مما وضعه وصاغه بنفسه أدوات معرفية يستخدمها في دراسة وتأمل كل ما يتصدى له فيما بعد من قضايا ومشكلات، وسرعان ما يستسلم لتلك الأدوات المعرفية، وينسى أنه هو صانعها، وأنها من نبت اجتهاداته وتصوراتهِ، فيتوهم أنها كيانات قائمة بالفعل، ويغفل عن كونها مجرد معرفة إنسانية.

وخطورة هذا (التشيؤ) أن المعرفة تصبح سلاحاً ذو حدين، حيث يمكن استخدامها لإضفاء صفة الإطلاق والقدرة على أوضاع اجتماعية ظالمة من

صنع الإنسان، أو إضفاء صفة العلمية والعقلانية على ممارسات وسلوكيات هي أبعد ما تكون عن العلم وعن العقل.

أن النقدية ترفض التسليم المطلق بمبدأ " الرد إلى الواقع الاجتماعي الراهن "،
التي هي الإمبريقية البحثية في النموذج التقليدي الوضعي.

فاقتباس الإمبريقية من العلوم الطبيعية وإعمالها في العلوم الاجتماعية، ينطوي على مغالطة كبرى، وإغفال لما بين الواقع المادي الذي تتعامل معه العلوم الطبيعية، والواقع الاجتماعي الذي تتعامل معه العلوم الاجتماعية من اختلاف من حيث الطبيعة والتكوين، ولأن هذا الواقع قد يكون فاسداً، فلا تكفي عندئذ صحة المنهج لكي تكون النتائج صحيحة.

فكثيراً ما تجرى دراسته ظاهرة اجتماعية معينة وفقاً للنموذج التقليدي، وتتوافر لها كافة الشروط المنهجية الصارمة، ومنها الاحتكام إلى الواقع الاجتماعي، فتخرج الصورة الإحصائية والإمبريقية المعبرة عن ذلك الواقع لتؤكد تفوق طبقة اجتماعية معينة على باقي الطبقات في مستوى الذكاء مثلاً، بينما يكمن الخلل في الواقع القائم الذي تم الاحتكام إليه، لكونه يتضمن انحيازات وأوضاع متفاوتة لا تمت بصلة إلى المفهوم العلمي.

ويوصي (هوركهايمر) بأن يتضمن البحث الاجتماعي دائماً رؤية تاريخية تكشف عن حركية التطور والعوامل السلبية الكامنة في فترة تاريخية سابقة وكيف تم علاجها أو لم يتم ؟ ولمصلحة من ؟

أن النقدية تهتم بالنقد الذاتي والتفكير الجدلي والتسليم بالمتناقضات
وتفاعلها بشكل متبادل التأثير، بهدف إعادة صياغة البناء النظري مرة أخرى،
بينما يهتم النموذج الوضعي التقليدي بالتنفيذ الحرفي الدقيق للإجراءات
المنهجية، دون أن يخضعها للاختبار، ودون أن يطرحها للمناقشة والنقد.

وأول ما يطرحه النقاد للمناقشة هو مبدأ " استقلال المعرفة " ، فيرى (هابرماس) مثلاً وهو أبرز النقاد المعاصرين، أن المعرفة لا تنفصل عن المصالح الاجتماعية، وأن العلاقة بين المعرفة والقوة هي الصيغة الجديدة غير الفجة التي حلت محل العلاقة بين الثروة والقوة في المجتمعات الرأسمالية

التقليدية، وهي العلاقة التي لم تكن الماركسية قد فطنت إليها عندما تناولت بالتحليل تلك المجتمعات، وبالتالي يكون من غير المفيد أن يتركز اهتمامنا على الاقتصاد السياسي فقط، لأن المشكلة تحتاج إلى ما يسمى بـ "علم اجتماع المعرفة النقدي".

المقولات الرئيسية في منهجية علم اجتماع التربية النقدي

كما سبق، نشأ الاتجاه النقدي أساساً في علم الاجتماع، وسعى أصحابه إلى تجديد الفكر الماركسي في مواجهة ما أصابه من أزمات في التنظير والتطبيق، وفي مواجهة النجاحات المتتالية للفكر الرأسمالي القادر على تجديد نفسه، والقادر على إضفاء روح العلمية والمنهجية على ممارساته وتوجهاته. ومع تنامي الاهتمام بمجالات علم اجتماع المعرفة من قبل النقديين، احتلت التربية مكان الصدارة بين باقي المجالات المعرفية التي تحتاج إلى التحليل الاجتماعي النقدي، لما تلعبه من دور مؤثر وفعال في ضبط الإيقاع الاجتماعي ورسم خريطته، وبالتالي فهي، من وجهة نظرهم، أداة هامة لتطويع المعرفة من أجل المصالح الاجتماعية.

وكان على رأس المنادين بقيام علم اجتماع التربية الجديد (يونج F.D.Young) الذي أقام دعوته على ثلاثة مقولات رئيسية هي:

أولاً : أن الفئات الاجتماعية الأقوى هي التي تتولى توزيع المعرفة وتقويمها

فالنقديون حريصون على مساندة الفئات الاجتماعية الضعيفة، ومعنيون بما يتم داخل المؤسسات التربوية من عمليات غير محايدة، من وجهة نظرهم، لتوزيع المعرفة، والأمثلة التي يسوقونها على ذلك متعددة ومن داخل المجتمع الأمريكي قبل أن تكون في مجتمعات العالم الثالث:

- فاختبارات الذكاء التي انتشرت في الولايات المتحدة وأوروبا، والتي تستخدم نتائجها في تحديد المستويات التعليمية، والقبول بالوظائف، لم تسلم رغم كل ما تتمتع به من ضبط منهجي وإحصائي صارم من شبهة الانحياز الأيديولوجي لثقافة الرجل الأبيض، وهو ما يفسره (بيير بورديو) بمفهوم " العنف الثقافي.

- والمثال الثاني من الولايات المتحدة أيضاً، عندما حقق الروس سبقاً هائلاً بإرسالهم أول قمر صناعي إلى الفضاء (سبوتنك) 1957 ، ثار المجتمع الأمريكي، وحدثت مراجعة شاملة لمنهج التعليم وطرائقه، باعتباره مسئولاً عن هذه الكارثة ، فظهرت دعوة (برونر) Bruner إلى التخلي عن المدرسة التقدمية في التربية بالخبرة وأفكار (جون ديوي) ، ولأن رجال الجامعات متحمسون لفكرة (التخصص) ، ولأنهم حريصون على بقائهم في مكانة اجتماعية عالية، فقد ساندوا دعوة (برونر) ، خاصة فيما ذهب إليه بخصوص القدرات العقلية، حيث تتشابه كل الأنشطة العقلية في أي مجال من مجالات تعلم المعرفة، سواء كان ذلك في مستوى الدراسات العليا أو كان في مستوى الصف الأول الابتدائي، فكل العقول تعمل بنفس النظام، وليس الاختلاف إلا في الدرجة، وبالتالي فإن طفل المدرسة الابتدائية مطالب بالتعامل مع الفيزياء والكيمياء والرياضيات في معمل المدرسة، تماماً كما يتعامل معها العالم في وكالة أبحاث الفضاء (ناسا)، ولأن هذا المنهج التعليمي يقوم على فكرة " الامتياز العقلي " ، فقد قامت حملات محمومة لتطبيق اختبارات الذكاء على تلاميذ المدارس، وتقديم مقررات خاصة للعبارة منهم، الذين كانوا بالمصادفة من أبناء الطبقات الغنية وأبناء البيبض !!

- أما المثال الثالث ، فهو من مجتمعات العالم الثالث، حيث الميل الجارف إلى تبني معيار " التحصيل ومجموع الدرجات"، كأداة للغرلة الاجتماعية والاصطفاء التعليمي ، فالإقبال على التعليم أكبر كثيراً من الفرص التعليمية المتاحة، وبالتالي لا يتاح الاختيار الحر للجميع، كما لا تسمح القواعد الدستورية الديمقراطية بأن يتعلم أبناء الصفوة وحدهم ويدخلوا الجامعات، علاوة على ما اعتمدته المجتمعات من تسعير للشهادات..

فيصبح الحل الأقرب إلى الموضوعية والحياد، هو الاحتكام إلى معيار

التحصيل: فالتعليم العام للحاصلين على أعلى الدرجات، والتعليم الفني لذوي الدرجات الأقل، والتوزيع على الكليات الجامعية يخضع لنفس المعيار، بين كليات القمة تنتمي إلى مكانات اجتماعية راقية، وكليات المؤخرة .. كل ذلك دون التفاتٍ إلى ما يقف وراء ذلك التفاوت في التحصيل من عوامل قد لا تمت بصلة إلى مفهوم الفروق الفردية والقدرات العقلية، ودون دراسة لأساليب توزيع المعرفة داخل المدارس، وما قد يشوبها من انحيازات اجتماعية لا يمكن رصدها من خلال النماذج البحثية التقليدية.

ثانيا : المعرفة مجرد بنى اجتماعية / تاريخية.

وفي هذه المقولة يتجاوز (يونج) من مجال اجتماع التربية إلى الفلسفة، وعلى وجه التحديد إلى " نظرية المعرفة "، ويقدم تصوراً اعتبره كثير من النقاد تصوراً متطرفاً ومغالياً حول طبيعة المعرفة، فيقرر أنها سياسية بالأساس، دون استثناء، فجميع المعارف عنده تخضع لاعتبارات المجتمع والظرف التاريخي، حتى المعارف في العلوم الطبيعية. ومقولة (يونج) هذه ليست جديدة تماماً، لأنها ترتبط بفكرة " الوعي " التي طرحها (كانط) ، ومن بعده (هيجل) ، ثم (كارل مانهايم) ، ولكن بصيغ مختلفة، فالوجود كما هو كائن خارج عقولنا حقيقة مطلقة، ولكن تصورات كل منا لهذا الوجود ووعينا به لا تعدو مجرد معرفة نسبية، أو (معارف نسبية) على وجه الدقة، بحيث تختلف المعرفة لدى كل فرد وكل مجتمع تبعاً لنسبية وضعه الاجتماعي، والظرف التاريخي الذي يمر به ويعيشه، وبالتالي تتأثر تلك المعرفة بأيدولوجية " الذات العارفة "، وتفقد صفتها اليقينية المطلقة.

وبالرغم من صدق هذه المقولة فيما يتصل بالمعارف الاجتماعية والإنسانية، أو بعضها على الأقل، فإنها صعبة الانطباق على العلوم الطبيعية كما يزعم (يونج)، وممكن خطورتها أنها تنفي إمكانية وجود

أية معارف موضوعية، وبالتالي يتحول العالم إلى نسبية مطلقة ، ثم إلى عدمية مطلقة في نهاية المطاف.

ثالثاً: أن علم اجتماع التربية النقدي قد جاء ليحل محل علم اجتماع التربية التقليدي.

يزعم (يونج) أن علم اجتماع التربية النقدي قد جاء ليحل محل علم اجتماع التربية التقليدي القائم على أسس وظيفية، لأن مقولاته الجديدة تنفي المقولات التقليدية، وتعالج أوجه قصورها، ولأن مجالات البحث التي يتطرق لها لم تكن مطروقة من جانب العلم التقليدي، ولم تكن ممكنة في ظل أدواته ومنهجياته.

وبالطبع لا يمكن الاعتراف بهذه النهاية، كما لا يمكن الاعتراف بذلك الميلاد، دون البحث في مدى جودة ذلك العلم وطرافة ما يقدمه من مقولات. فصفة الجودة في هذا العلم ليست الجودة من الناحية الزمنية، ولكنها جودة الاستعمال، فالداعين له والمبشرين به يتبعون نموذجاً آخر غير الذي تتبعه الوظيفة، وهذا النموذج يعتمد بشكل كبير على إسهامات (ماكس فيبر) الذي كان معاصراً لـ (دوركايم) أبو علم الاجتماع الوظيفي، ولم يجد صدى يذكر لأفكاره في حينه، وكانت شهرة (دوركايم) وتلاميذه (تالكوت بارسونز) و(ميرتون) وانتسابهم للثقافة الأمريكية عاملاً مهماً من عوامل ذبوع الوظيفة في علم الاجتماع ، تماماً كما كانت وراء ذبوع السلوكية في علم النفس.

ولكن انتكاسة الوظيفة في نهاية الستينيات وأوائل السبعينيات أتاحت الفرصة لكي تأخذ أفكار (ماكس فيبر) طريقها إلى النور بشكل أفضل، وبصفتها البديل الأكثر اقتراباً من الحياة الاجتماعية كما يكادها الإنسان.

وبينما تبحث الوظيفة عن كيفية المحافظة على النظام الاجتماعي القائم، فإن علم اجتماع الفعل الذي أسسه (فيبر) يبحث في كيفية تغيير النظام، على أساس أن ما يتميز به النوع الإنساني

ليس انتظامه في طاعة وخضوع لقوى أكبر منه تمارس ضغطاً عليه، ولكن ما يميزه هو قدرته الأصيلة الابتكارية على البناء من لا شيء، إنه يكون البنية الاجتماعية ، ويعطيها المعنى والمغزى.

وعلى ذلك فإن المفهومات الرئيسة للوظيفية مثل " الثقافة " و "النظام الاجتماعي" و" الأدوار .. " لا يمكن أن تفسر وحدها أفعال الناس، لأنهم عندما يسلكون في حياتهم لا يواجهون تلك المفهومات، وإنما يواجهون مواقف أكثر تعقيداً بكثير من تلك المفهومات المجردة: فأن نقول أن تلميذاً قد رسب لأنه ضعيف التحصيل، أو لأنه من طبقة فقيرة، فهذا جائز، ولكن هذا لا يعني أن ينتهي الأمر عند هذه المرحلة، وإنما علينا أن نقرب منه لفهمه في مواقف حياته اليومية، وأن نكتشف معرفته عن عالمه، والمعاني التي يعطيها للموضوعات التي يتألف منها ذلك العالم.

وعلى الباحث في علم اجتماع التربية النقدي أن يتقهم الواقع الذاتي لهذا التلميذ، حتى يعطي التفسير المناسب، بدلا من أن يهتم بالمناقشات النظرية المجردة، ومعلومات المسح لأعداد كبيرة من المفحوصين، واختيار الأساليب الإحصائية .. إلخ ، وعلى الباحث أن يبعد عن زيف التجريد وتوهم أنه يستطيع أن يعرف عن الإنسان أكثر كلما تعمق في التعميم.

وأخيراً ، فإن التغافل عما قدمه علم اجتماع التربية الوظيفي من منجزات، وإن كانت محدودة، يعد مغالطة كبرى لا تتفق مع المنطق، بل وتتناقض مع مبادئ النقدية ذاتها، لأن الظاهرة الاجتماعية من التعقيد بحيث لا يمكن الاستغناء بمنهجية واحدة في دراستها عن باقي المنهجيات.

وإذا انتقلنا إلى الحديث عن الأساليب والأدوات البحثية التي يستخدمها أصحاب المدخل النقدي في علم اجتماع التربية، والتي تحقق من وجهة نظر النقديين معرفة أفضل وأعمق للظواهر الاجتماعية/ التربوية ، فسوف نجد اتجاهاً

واضحاً نحو التأويل Interpretation ، وليس فقط الوصف والفهم ، كما نجد اتجاهها ظاهراً نحو الدراسات الكيفية أكثر من الدراسات الكمية، وإن لم يستغن عنها.

ومن الملاحظات الهامة التي نسوقها في هذا الصدد أيضاً، أن أصحاب المدخل النقدي يمارسون البحث الاجتماعي/التربوي وهم مدركون تماماً لفكرة "الجماعة العلمية Scientific Community ، وواعون بها، وهي تجسيد عملي لأحد المبادئ النقدية الأساسية، مبدأ التأثير المتبادل بين العلم والأيدولوجيا.

فالباحث الاجتماعي لدى انضمامه إلى الجماعة العلمية في مجال ما من مجالات البحث، إنما يتشرب أفكارها وتصوراتها حول طبيعة العلم ومنهجياته وطرائق البحث فيه ويتبنى، بطريقة غير مباشرة، النموذج النظري المنهجي الذي تتبناه، أو ما يسمى بـ "البراديم Paradigm " ، ويتدرب على تطبيقاته البحثية، معتقداً تماماً بأن ذلك هو " العلم "، وما سواه ليس علماً.

ورغم خطورة هذه الفكرة ، فإن النقاد لا يخشون انحراف البحث العلمي عن علميته، أولاً : لتسليمهم بالمبدأ سالف الذكر حول تأثير العلم بالأيدولوجيا، وثانياً : لأنهم يرون في مبدأ " النقد الذاتي " صماماً كافياً للأمان من هذا الانحراف، خاصة إن كان تعدد المداخل البحثية أمراً طبيعياً ومشروعاً في البحث العلمي.

وعموماً تميل الدراسات والبحوث النقدية في اجتماع التربية إلى التنظير سواء كانت دراسات تحليلية نظرية تتناول البنى الاجتماعية الكبيرة Macro في تفاعلها الجدلي مع الظاهرة التربوية، كالبيروقراطية مثلاً، أو السلطة الأبوية، أو الثقافة الذكورية.. إلخ، أو كانت دراسات ميدانية تتناول واقع الممارسات التعليمية داخل المدرسة، وما تمثله من تفاعل بين البنى أو الوقائع الصغيرة Micro وبين البنى الاجتماعية الكبيرة.

والتنظير، هنا، ليس استغراقاً في التأمل الميتافيزيقي، أو السباحة في الخيال، بل يعني محاولة البحث عن المفهومات الحاكمة للممارسات الاجتماعية

والتعليمية، والمفسرة لحدوثها من وجهة نظر الممارسين أنفسهم، وكذلك من وجهة نظر الباحث الذي يضع نفسه في وضع المشارك الملاحظ ، ويجعل نفسه جزءاً من الأحداث ومن صانعيها.

وهنا يكمن فارق جوهري بين الباحث الوضعي التقليدي الذي ينزل إلى الواقع فقط ليجمع بيانات ومعلومات عن الظاهرة تمهيداً لإقامة أو اكتشاف ما بين عواملها ومتغيراتها من علاقات ارتباطية دالة، وبين الباحث النقدي، الذي ينزل إلى الواقع مسلحاً ببعض المفاهيم النظرية والتصورات التي تعينه على ملاحظة ذلك الواقع واكتشافه، ثم تعينه فيما بعد ، على مراجعة مفهوماته المسبقة، وعلى نقدها في ضوء ما خبره وما عايشه في ذلك الواقع.

فإذا نزل الباحث التقليدي إلى الميدان لدراسة ظاهرة الدروس الخصوصية، مثلاً، نراه يهتم بتصميم أدوات بحثية للتعرف على نسبة الطلاب الذين يتعاطون دروساً خصوصية من مجموع الطلاب، وعدد المواد الدراسية ونوعياتها، ويتعرف كذلك على نسبة الوقت المستنفذ في الدروس الخصوصية، مقارنة بعدد ساعات المذاكرة المنفردة.

وقد يتطرق إلى استطلاع آراء واتجاهات أولياء الأمور والمعلمين حول الظاهرة وأسبابها .. ثم يحلل تلك المعلومات والبيانات إحصائياً، ويقيم علاقات ارتباطية بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي للطالب، وبين إقباله على الدروس الخصوصية، أو بين مهنة الوالد ومستوى تعليمه وبين عدد المواد الدراسية التي يأخذ فيها دروساً، وقد يربط بين دخل المعلم وراتبه والحوافز المادية ونظرة المجتمع إليه وبين إقباله على إعطاء الدروس إلى آخر تلك العلاقات، على أهميتها ووجاهتها.

بينما ينزل الباحث النقدي إلى الميدان مسلحاً ببعض المفاهيم النقدية مثل مفهوم " التفاوض"، أو مفهوم " بناء وعلاقات القوة " ، أو مفهوم " الحسابات الاجتماعية .. " ليلاحظ ويرصد عن طريق المشاركة، أي أن يجعل نفسه جزءاً من الأحداث، بحيث لا يثير حفيظة المجتمع الصغير عليه فيسلك

أفراده بطريقة مفتعلة، ويبدأ في التعرف على كيفية حدوث الظاهرة، وعلى التبريرات غير المعلنة والأسباب الحقيقية لحدوثها.

فيرصد مثلاً تلك " السوق " الخفية التي تتخذ من المدرسة مقراً لعقد صفقاتها، ويرصد آليات تلك السوق، ومعايير المفاضلة بين المدرسين، والتحالفات القائمة بين معلمي التخصصات المختلفة، ويرصد كيف توزع فصول المدرسة على المعلمين وفقاً لمكانة المعلم بين أقرانه، ووفقاً لنوعية هؤلاء التلاميذ في كل فصل، ومدى جدوى التدريس لهم في المدرسة، ومردوده على نشاط الدروس الخصوصية خارجها .. وهكذا، ينتهي بعد ذلك إلى تصور تأويلي للظاهرة، يأخذ في اعتباره المفهومات الحاكمة التي طرحها في البداية ومدى نجاحها في التفسير.

وإذا ضربنا مثلاً آخر ، وجدنا أن الباحث التقليدي إذا نزل إلى الميدان لدراسة إحدى مشكلات التحصيل، فإن اهتمامه سوف ينصب على رصد العوامل المؤثرة في التحصيل، ويبدأ في تصنيفها إلى عوامل تتعلق بإمكانيات التلاميذ وقدراتهم الحسية والعقلية، وأخرى تتعلق بظروفهم الاجتماعية وإمكانية استذكار الدروس في المنزل، ومستوى تعليم الوالدين .. وثالثة تتعلق بحجرة الدراسة ومكان التلميذ من السبورة، وطريقة التدريس، والأداء اللفظي للمعلم .. إلخ.

وإذا نزل الباحث النقدي لدراسة الظاهرة فسوف يتسلح بمفهومات نظرية حول "ثقافة المدرسة " و"التمرد السلبي" ، و "العنف الثقافي " وغيرها مما يفسر عمليات توزيع المعرفة وتقويمها على أسس لا عقلانية داخل المدرسة، ويفسر عمليات التصعيد والغلبة الاجتماعية لبعض التلاميذ دون البعض الآخر على غير الأسس التعليمية الخالصة.

وسوف يكشف من خلال الملاحظة بالمشاركة، والمقابلات المتعمقة وتحليل الألفاظ والإيماءات والسلوكيات داخل الفصل عن ذلك الانفصال الثقافي بين التلاميذ القادمين من بيئات اجتماعية متواضعة، وبين ثقافة المدرسة التي هي ثقافة الفئات الاجتماعية العليا، فلا يفهم هؤلاء لغة الخطاب التعليمي

للكتاب ، ولا الألفاظ المتداولة داخل الحصص الدراسية ، وقد ينغزلون عما يقال أو يمارس ، كما سيكشف عن الجلوس في المقاعد الخلفية ، والنظرات الزائغة ، والاختباء خلف الرؤوس، وعن المعاملة غير المتساوية ، والتجاهل من بعض المعلمين .. إلى آخر تلك الأشياء التي لا يمكن رصدها بالمنهجية التقليدية.

وواضح من المثالين مدى أهمية كل من المدخلين، وأن مواضع اهتمام كل منهما من الظواهر المدروسة يختلف عن اهتمامات الآخر، وهو مبرر كافٍ لعدم تفضيل أي منهما والاستغناء به عن الآخر، فالظواهر الاجتماعية والتربوية تحتاج إلى كل جهد مبذول، وإلى كل محاولة منهجية لمحاصرتها والإمساك بتفصيلاتها، وآخر ما نحتاجه أن ينزل الباحث التربوي إلى الميدان وقد أمسك بأنبوب طويل ضيق ينظر من خلاله، ويقنع نفسه بأن ما لا يراه من تلك النافذة الضيقة لا وجود له أصلاً في ذلك الواقع.

5. الخريطة المعرفية للخلفيات الفلسفية والنظرية لمناهج البحث⁽⁷⁾

ونظراً للأهمية البالغة التي تحظى بها علاقة نماذج البحث الوضعية وضد الوضعية بالخلفيات الفلسفية، وما لتلك العلاقة من تأثير في تحديد التصميم البحثي والإطار المفاهيمي لعبارة المشكلة البحثية في أصول التربية، فسوف نتوقف قليلاً عند هذه النقطة.

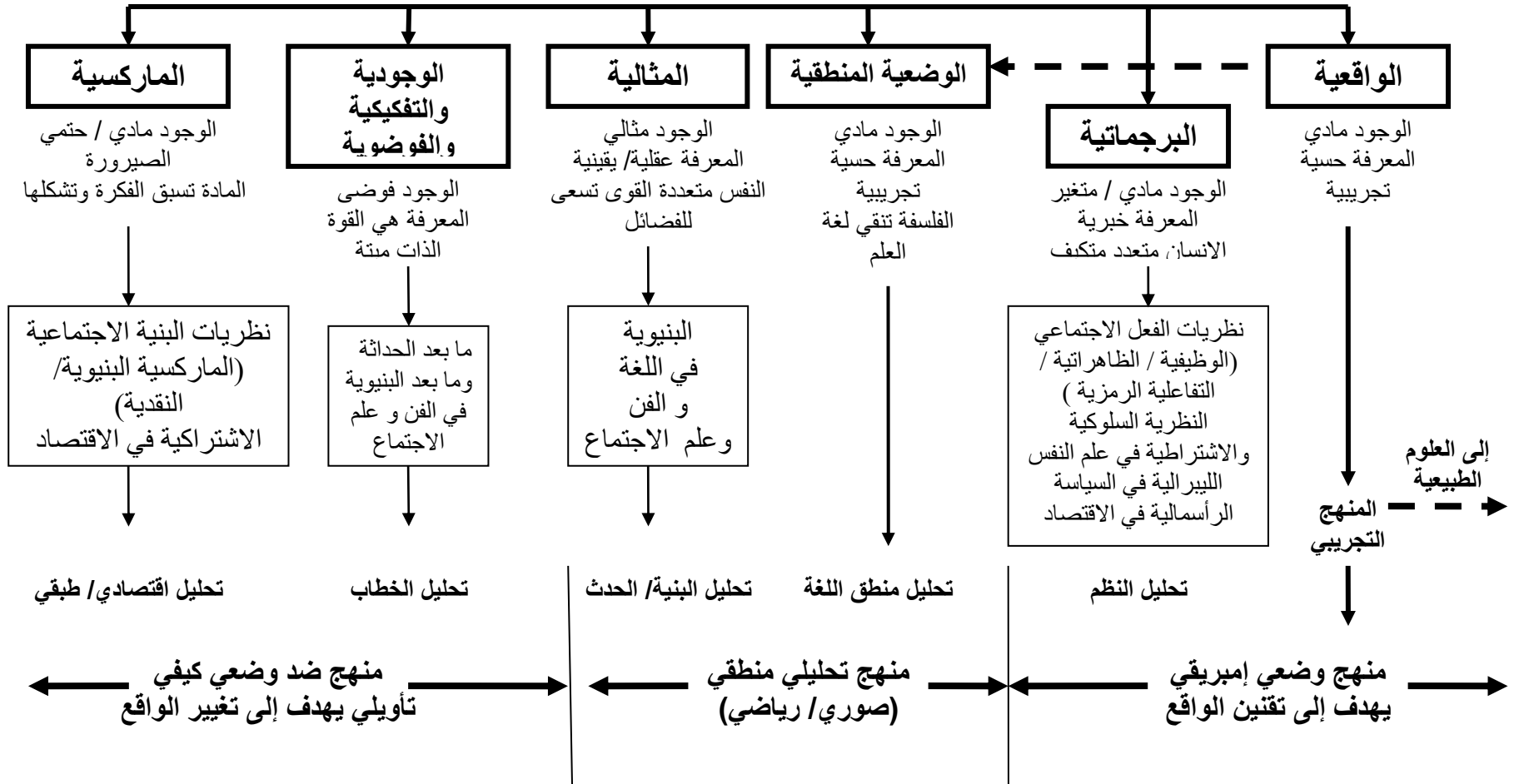
ويوضح الشكل رقم (24) تلك العلاقة بين الاتجاهات الفلسفية (في الطبقة العلوية من الشكل) ، وبين النظريات العلمية (في الطبقة الوسطى من الشكل) في الاجتماع وعلم النفس والسياسة والاقتصاد ، أو حتى في الأدب والفن ، وبين مناهج البحث (في الطبقة السفلى من الشكل) .

ويلاحظ أن الطرفين الأيمن والأيسر من الطبقة العليا (الفلسفات) يمثلان أقصى درجات المادية الراضة للميتافيزيقا ، وهما الواقعية والبرجماتية والوضعية المنطقية في الجهة اليمنى ، والوجودية والتفكيكية والفوضوية ثم الماركسية في أقصى اليسار ، بينما تقع الميتافيزيقا ممثلة بالمثالية في المنتصف بينهما .

كما يلاحظ أن الطرفين الأيمن والأيسر من الطبقة السفلى (مناهج البحث) يمثلان طرفي النقيض من حيث أسبقية الواقع الإمبريقي على التنظير أو العكس ؛ فكلما اتجهنا إلى الجهة اليمنى ازدادت قيمة الواقع بوصفه مصدرا للمعرفة ومعيارا للصدق (الصدق التجريبي) ، وتقل قيمته شيئا فشيئا كلما اتجهنا نحو المنتصف حيث تقع مناهج البحث المنطقي ، ثم تزداد قيمة التنظير كلما اتجهنا يسارا نحو المنهج ضد الوضعي .

ففي أقصى درجات المنهجية الوضعية، عند الحد الفاصل بين العلوم الطبيعية التجريبية والعلوم الاجتماعية ذات النزعة المتشبهة بالعلوم الطبيعية ، تمثل مقولات الفلسفة الواقعية بشأن الوجود المادي المتعين ، والمعرفة الحسية التجريبية ، خلفية للمنهج التجريبي في العلوم الطبيعية وبعض العلوم الاجتماعية والإنسانية ، حيث تصاغ المشكلات البحثية بوصفها علاقة تأثير وتأثر بين عوامل بعضها مستقل والآخر تابع . في إطار المنهج الوضعي الإمبريقي ، التجريبي غالبا .

الاتجاهات الفلسفية الكبرى



شكل رقم (24)

الاتجاهات الفلسفية وعلاقتها بالنظريات ومناهج البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية

وتمثل مقولات البرجماتية بشأن الوجود المادي المتغير ، وسعي الإنسان على تنوع قدراته وما بين أفراد من فروق إلى التكيف دائما مع ذلك التغير ، واكتساب الخبرة وتطبيق المعارف لتحسين الحياة .. كلها تمثل أفكارا موجهة لنظريات الفعل الاجتماعي (وعلى رأسها البنائية الوظيفية ، والظاهرية ، والتفاعلية الرمزية) حول بناء الأفراد لمجتمعاتهم بأفعالهم تلبية لاحتياجاتهم ، وموجهة لنظريات علم النفس السلوكية ، ونظريات السياسة الليبرالية ، ونظريات الاقتصاد الرأسمالية، حيث يصف الباحث الاجتماعي أو الاقتصادي أو السياسي ظواهره ويفسرها في ضوء مفاهيم : الحرية ، والتكيف ، والفردية ، والمنافسة ، والتعددية .. إلخ ، ويصوغ عبارات مشكلاته البحثية في ضوء نموذج النظام متكامل العناصر على تنوعها، الساعي دائما إلى الاستقرار والالتزان، معزيا المشكلة إما لخلل في تأدية النظام لوظائفه ، أو لغياب النظام الملائم لتأدية وظيفة استجدت، منتهاجا نهجا إمبريقيا وضعيا (وصفيا أو تجريبيا) يميل إلى التكميم والتقنين والتعميم .

كما شكلت مقولات الفلسفة الواقعية إلى جانب المنطق الرياضي ومبادئ الفيزياء، ظهيرا لفلسفة الوضعية المنطقية، حيث لا وظيفة للفلسفة إلا خدمة العلم التجريبي وتنقية مفاهيماته ولغته من المغالطات المنطقية، وحيث يصوغ الباحث المشكلات بوصفها مشكلات تتعلق بمنطق اللغة ، شريطة أن تكون تلك المشكلات ذات رصيد في الواقع المحسوس، في المساحة البينية الواقعة على حدود التماس بين المنهج الوضعي غير المعترف بالميتافيزيقا، ومنهج التحليل المنطقي الصوري .

وفي منتصف الطريق بين المناهج الوضعية والمناهج ضد الوضعية : تقع مقولات الفلسفة المثالية بشأن الوجود المثالي اللامتعين ، والمعرفة العقلية اليقينية ، وقوى النفس الإنسانية الطامحة إلى الارتقاء نحو الفضائل ، وفضل الجوهر المجرد المتعالي على المظهر الزائل .. مما مثل لدى أصحاب النظرية البنيوية في اللغة والفن والاجتماع ظهيرا موجهاً لتوصيفاتهم وتفسيراتهم للظواهر، بحيث أضحى الباحث اللغوي البنيوي يرد ظواهره العارضة إلى البنية المنطقية التي تقف من ورائها، والباحث الاجتماعي يرد سلوك الجماعات إلى البنية المنطقية لما تملكه من معتقدات موحية ومحركة .. وأصبحت عبارات المشكلات البحثية، والدراسات النقدية الأدبية والفنية، تعبر دوما عن تلك المفارقة التي تعترى الواقع العارض الظاهر المحسوس عن البنية الكامنة وراءه، في إطار منهج بحثي منطقي يعنى أكثر ما يعنى بالنص، سواء كان أسطوريا أو دينيا أو كان فنيا أو من الموروث الاجتماعي الجاري على ألسنة الناس ..

وعند نقطة التحول من المناهج المنطقية نحو المناهج ضد الوضعية، تمثل المقولات الوجودية حول الوجود والماهية والعدم، والمقولات التفكيكية والفوضوية حول علاقة المعرفة بالقوة

.. ظهيرا فلسفيا لنظريات متمردة على العقلانية الزائفة التي طرحتها الواقعية والبرجماتية والماركسية ، وعلى الحداثة بنظمها ووظائفها المقننة ، وعلى البنية المنطقية الحاكمة للظواهر .. زاعمة أن العالم ما هو إلا بحرٌ من الفوضى تسبح فيه أعداد لا نهائية من الذوات المتصارعة، تسعى كلٌ منها إلى فرض خطابها على الذوات الأخرى، متخذةً من احتكار المعرفة والقوة وسائل لتحقيق تلك الغاية، فيصوغ الباحث مشكلاته البحثية في تاريخ الأفكار أو علم الاجتماع، أو حتى في النقد الأدبي والفني، بوصفها صورة من صور العنف الرمزي الذي تمارسه إحدى الذوات من خلال خطابها، أو شكلاً من أشكال تزييف الوعي، في إطار منهج ضد وضعي يحتم عليه الاستناد إلى نظرية مسبقة قبل النزول إلى خضم الظاهرة المتلاطم .

وعند أقصى درجات المنهج ضد الوضعي ، تمثل مقولات الماركسية حول الوجود المادي الحاضر في وعي الإنسان، والموجه له حيناً، أو المزيف له أحياناً، وحول الصيرورة الحتمية للمجتمعات التي يحركها التناقض الداخلي بين أعضائها، تمثل تلك المقولات الخلفية الفلسفية لنظريات البنية في علم الاجتماع (مثل الماركسية البنيوية عند ألتوسير، والمدرسة النقدية بدأ بهوركهيمر وحتى هابرماس ..) ، والاشتراكية في الاقتصاد والسياسة، حيث يصف الباحثون ظواهرهم ويفسرونها تفسيراً مادياً، ويعزون سلوك الأفراد والمجتمعات إلى طبيعة البنية الاقتصادية والاجتماعية وتجلياتها الأيديولوجية ، ويصوغون مشكلاتهم البحثية باعتبارها صوراً للقهر والتفاوت والاستغلال، أو عوارض للتناقض الأيديولوجي والصراع الطبقي، في إطار منهج ضد وضعي، لا يعترف بالواقع معياراً للحقيقة .

وختاماً، فقد اجتهدنا في هذا الفصل في تصنيف مداخل البحث تبعاً لخلفياتها الفلسفية والنظريات العلمية التي تشكلت وفق مقولاتها في مبحث الوجود ومبحث المعرفة، وخلافاً لبعض التصنيفات الأخرى رأينا أن لمنهجيات: التحليل الفلسفي لمنطق اللغة عند الوضعية المنطقية، والتحليل الدلالي للبنية المنطقية الحاكمة لحركة المجتمع عند النظرية البنيوية، وتحليل بنية الخطاب عند اتجاه ما بعد الحداثة خصوصية مميزة لتلك المنهجيات عنها في منهجيات المدخل الوضعي والمدخل ضد الوضعي، فهي لا تعتمد معطيات الواقع الإمبريقي معياراً لصدق المعرفة الاجتماعية كما في المدخل الوضعي، حتى فيما يتعلق بمعياري التحقق من صدق القضايا عند الوضعية المنطقية لكونه يتصل بسياق اللغة مجرداً من مضمونه الاجتماعي، كما أنها (منهجيات التحليل المنطقي) لا تعتمد البنية بمفهومها الأنطولوجي سبيلاً لتفسير وتأويل الظواهر الاجتماعية كما في منهجيات المدخل ضد الوضعي، ولكنها تهتم بالبنية من منظور الإيستمولوجيا وعلوم اللغة والمنطق وتاريخ الأفكار .

مراجع الفصل الثالث

- (1) حسين علي (1990) منهج الاستقراء العلمي، مكتبة الحرية الحديثة، القاهرة، صص 69-71
- (2) حسين فهم (1986) " قصة الأنثروبولوجيا، فصول في تاريخ علم الإنسان " ، عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 98، صص 175-177
- (3) Gibson,Rex;(1986) Critical theory and Education, Richard Clay Lfd. Britain, pp.20-41
- (4) أحمد عطية أحمد (1999) " مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، رؤية نقدية ، سلسلة آفاق تربوية متجددة ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، صص 80-83
- (5) أحمد عطية أحمد ، المرجع السابق، صص 88-114
- (6) اعتمدنا في هذا الجزء على المصادر التالية:
- عبد السميع سيد احمد (1985)، علم اجتماع التربية الجديد، التربية المعاصرة، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، العدد الثالث مايو 1985، صص 64-102
- كمال نجيب الجندي (1986)، النظرية النقدية والبحث الاجتماعي والتربوي، التربية المعاصرة، جماعة اجتماعيات التربية برابطة التربية المعاصرة، القاهرة، العدد الرابع، صص 71-139
- (7) اعتمدنا في هذا الجزء على :
- Katrin Niglas,(2001), Paradigms and Methodology in Educational Research, Paper presented at the European Conference on Educational Research, L i l l e , 5 - 8 S e p t e m b e r
- Hammersley, M. (2012) Methodological Paradigms in Educational Research, British Educational Research Association on-line resource
- Butucea, M. (2017). Against Any Paradigm In Educational Research. In E. Soare, & C . Langa (Eds.), Education Facing Contemporary World Issues, vol 23. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 126-131). Future Academy.
- Charles Kivunja, Ahmed Bawa Kuyini (2017), Understanding and Applying Research Paradigms in Educational Contexts, International Journal of Higher Education, Vol. 6, No. 5;

الفصل الرابع

تصميمات البحث في أصول التربية

الفصل الرابع: تصميمات البحث في أصول التربية

وبعد أن تناولت الفصول الثلاثة السابقة أبعاد مفهوم التصميم البحثي في العلوم الاجتماعية ومجال أصول التربية بوجه خاص، من حيث الخرائط والبنى المعرفية للحقول العلمية، ومناهج البحث ونماذج الإرشادية، والخلفيات الفلسفية والنظرية لها، يحاول هذا الفصل رصد أبرز التصميمات البحثية المعتمدة في المجال وفقاً لتلك الأبعاد، وتقديم خريطة إرشادية للباحثين تعينهم على اختيار التصميم البحثي المناسب لتحقيق أهداف البحث.

1. إشكالية تصنيف مداخل البحث ونماذج

ربما لا يكون ممكناً طرح قائمة محددة بدقة لتصنيف تصميمات البحوث في العلوم التربوية ومنها أصول التربية، لكون عملية التصنيف تكتنفها صعوبات منهجية تتعلق بالتسميات التي تختلف دلالاتها من جماعة علمية إلى أخرى، وبالمواقف الفكرية المتعددة من قضايا: المنهج Method، والمدخل Approach، والنموذج الإرشادي Paradigm، وعلاقته بمباحث الفلسفة المختلفة (الوجود Ontology، ونظرية المعرفة Epistemology..⁽¹⁾)، ومع ذلك فهناك محاولات عديدة لاقتحام ذلك المجال لعل من أهمها⁽²⁾:

- ظهور بعض تصنيفات الأساليب المنهجية في البحث الاجتماعي والتعليمي المجردة تماماً، والتي تميز بين اثنين أو ثلاثة بدائل متنافسة، على سبيل المثال هناك تصنيف من حيث المقاربات (المدخل) الكمية مقابل النوعية، أو الوضعية مقابل التأويلية (لمناقشة الأول منها ، انظر Bryman 1988 ، Brannen 1992، Hammersley 2012).

- ميزت تصنيفات أخرى بين ثلاثة نماذج، حيث غالباً ما يتم تقديم البحث "النقدي" باعتباره متميزاً عن المقاربتين الكمية والنوعية (تشمل أمثلة ذلك في أدبيات العلوم الاجتماعية: Fay 1975 ، Outhwaite 1975 ؛ و Bernstein 1976 . للحصول على أمثلة في مجال التعليم ، انظر Popkewitz 1984 ؛ Guba 1990 و Guba and Lincoln 1995).

- في الآونة الأخيرة كانت هناك إصدارات محدثة من هذا التصنيف، على سبيل المثال ، في عام 2005 حدد (جوبا) و(لينكولن) ثلاثة نماذج تدرج تحت تيار "مابعد الحداثة"، هذه البدائل هي: "النظرية النقدية"، و"البنوية"، والبحث "التشاركي" أو ما يستخدم أسلوب الملاحظة بالمشاركة، وفي الوقت نفسه، يؤكد

أصحاب هذا التصنيف على "عدم وضوح" الفروق بين نماذج "ما بعد الحداثة" تلك، وينبهون إلى ما يمكن أن ينشأ بينها من نماذج "هجين" (Guba and Lincoln 2005).

- علاوة على ذلك، في الآونة الأخيرة، كانت هناك محاولات لتطوير الأساليب المختلطة كنموذج جديد، وإن كان ذلك مع الاعتراف بأنه يمكن دعمه بفلسفات منهجية متباينة (انظر ، على سبيل المثال ، Tashakkori و Teddlie 2010).

- قدم كتاب آخرون أنماطاً أكثر واقعية للبحث التربوي، وحددوا عددًا أكبر من النماذج، وأحيانًا يشيرون إلى أنواع البحث الجاري في سياق معين في وقت معين، على سبيل المثال:

- في الولايات المتحدة في الثمانينيات: ميز (جاكوب) 6 نماذج هي: الإيكولوجيا البشرية، وعلم النفس الإيكولوجي، والإثنوغرافيا الشاملة، والأنثروبولوجيا المعرفية، والإثنوغرافيا للتواصل، والتفاعل الرمزي (جاكوب 1987 و 1988).

- من خلال دراسة الوضع في المملكة المتحدة في السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي ، قام (أتكسون وآخرون) بتمييز 7 نماذج، مما يدل على القليل من التداخل مع تصنيف (جاكوب) وهي: التفاعل الرمزي، والأنثروبولوجيا، وعلم اللغة الاجتماعي، والمنهجية العرقية، والتقييم النوعي، والإثنوغرافيا الماركسية الجديدة، والبحث النسوي (أتكسون وآخرون) 1993/1989 ؛ راجع أيضًا Jacob 1989 و Buchmann and Floden 1989 (Lincoln 1989).

- ضمن العلوم الاجتماعية بشكل عام، تم تقديم بعض النماذج الملموسة نسبيًا حول البحث النوعي، ومن الأمثلة على ذلك (Cresswell 2006) الذي يميز ما يلي: البحث السردي، والبحوث الظاهرية، والنظرية الأرضية، والإثنوغرافيا، ودراسة الحالة، ويحدد (Lewin & Somekh, 2011) نطاقًا أوسع بكثير من الأساليب، الكمية والنوعية: من النمذجة الإحصائية إلى التفكير.

ومن التصنيفات المتوازنة أيضاً تصنيف (Kuyini & Kivunja, 2017) الذي يعدد التصميمات البحثية (المنهجيات) المندرجة تحت كل مدخل من المداخل البحثية الرئيسية، وهو التصنيف الذي سنعتمد عليه في هذا الفصل مع بعض الملاحظات⁽³⁾

1:1 التصميمات (منهجيات البحث) الملائمة للنموذج الوضعي

غالبًا ما يستخدم البحث الذي يتم إجراؤه في إطار المدخل الوضعي النماذج (المنهجيات التالية).

- المنهجية التجريبية Experimental methodology
- منهجية شبه تجريبية Quasi-experimental methodology
- منهجية الارتباط Correlational methodology
- منهجية المقارنة السببية Causal comparative methodology
- منهجية التجارب المعاشة ذات الشواهد Randomized control trials methodology
- منهجية البحث المسحي Survey research methodology

2:1 منهجيات البحث المناسبة للنموذج التفسيري (البحث الكيفي)

يضم النموذج التفسيري (البحث الكيفي) مجموعة واسعة من المنهجيات تشمل:

- منهجية التقصي الطبيعي (البنائي) Naturalist (constructivism) methodology
- منهجية البحث السردى Narrative inquiry methodology
- منهجية دراسة الحالة Case study methodology
- المنهجية العامية (الإثنوميثودولوجي) * Grounded theory methodology
- المنهجية الظاهرانية Phenomenology methodology
- منهجية التأويل Hermeneutics methodology
- منهجية الإثنوغرافيا Ethnography methodology
- منهجية البحث الإجرائي Action Research
- منهجية التحقيق الاستكشافية Heuristic inquiry methodology

3:1 منهجيات البحث المناسبة للاستخدام في النموذج النقدي (ضد الوضعي)

تطبق العديد من المشاريع البحثية التي يتم إجراؤها في إطار النموذج النقدي المنهجيات التالية.

- o منهجية الماركسية الجديدة Neo-Marxist methodology
- o نظريات النسوية Feminist theories
- o الدراسات الثقافية Cultural studies
- o النظرية العرقية الحرجة ** Critical race theory

- O دراسات باولو فرييري Freirean studies
- O التحرر التشاركي Participatory emancipation
- O منهجية ما بعد الاستعمار *** Postcolonial/indigenous methodology
- O نظرية القدر **** Queer theory
- O البحث الإجرائي Action Research

4:1 منهجيات البحث المناسبة في النموذج الوظيفي (ضمن المدخل الوضعي)

بالرغم من انتمائه إلى المدخل الوضعي فإن النموذج الوظيفي بوجه خاص يدعو إلى استخدام كل من البحث النوعي والكمي وفقاً للحاجة، يعتمد البحث الذي يتم إجراؤه ضمن هذا النموذج على المنهجيات المأخوذة من كلا المجالين. وتشمل المنهجيات التالية:

- O منهجية المذهب الطبيعي
- O التحقيق السردي
- O دراسة حالة
- O الظاهراتية
- O الإثنوغرافيا
- O البحث الإجرائي
- O المنهجية التجريبية
- O منهجية شبه تجريبية
- O منهجية المقارنة السببية

ويلاحظ على هذا التصنيف أنه يستعمل مصطلح "المنهجية Methodology " مرادفاً في تصنيفنا المعتمد في هذا الكتاب للإشارة إلى "التصميم البحثي Research Descigne " ، كما يستخدم مصطلح "النموذج Paradigm للإشارة إلى ذلك التصور المنهجي المستند إلى ظهير فلسفي ونظرية علمية، ولكنه استبدل المدخل النقدي بالمدخل ضد الوضعي الذي لم يشير إليه كلية، ما يجعل المنهجيات الماركسية التقليدية والجديدة والماركسية البنوية تتضوي تحت المدخل النقدي، وهو أمر غير دقيق من وجهة نظرنا، كما أفرد فئة خاصة بالنماذج ذات الخلفية البرجماتية الوظيفية، تمييزاً لها عن بقية نماذج المدخل الوضعي ذي الخلفية الفلسفية الواقعية، علاوة على إغفال العديد من المنهجيات (التصميمات) مثل الوضعية المنطقية، والبنوية، وما بعد الحداثة، والتي حاولنا في الفصل الثالث تصنيفها في فئة منفصلة تحت ما أسميناه " مدخل التحليل المنطقي " سواء لمنطق اللغة كما في الوضعية المنطقية، أو للبنية والحدث كما في البنوية، أو للخطاب كما في ما بعد الحداثة.

مما سبق، يجب أن يكون واضحاً أن النماذج هي المواقف حول نظرية المعرفة وعلم الوجود وعلم الأكيولوجيا ، تؤثر بشكل كبير على المنهجية التي سيتم استخدامها في مشروع البحث، لأن كل نموذج مدعوم بافتراضات فلسفية ونظرية محددة، ما يعني أن اختيار نموذج للبحث أن البحث سيكون متداخلاً مع نظرية معرفية معينة، ومع مبحث الوجود، ومبحث القيم أو الأكيولوجيا، وأن هذه العناصر ستوجه الباحث بالتالي نحو منهجية معينة، وهكذا ، فإن اختيار النموذج يعني ضمناً شبه يقين حول منهجيات معينة تتبع من هذا النموذج عند كتابة أسئلة البحث، واختيار المشاركين، وأدوات جمع البيانات، وإجراءات التطبيق، وكذلك تحليل البيانات. وهكذا.

وبشكلٍ عام، يبدو أنه لا توجد طريقة واحدة لجميع الأغراض لرسم الفروق بين النماذج والأساليب المختلفة في مجال البحث التربوي (انظر Hammersley 2008)، بدلاً من ذلك، ربما يكون الأنسب اعتماد فكرة تعدد الأنماط التي تعمل على مستويات مختلفة من التجريد وتركز على خطوط مختلفة للتمييز، في مناسبات مختلفة لأغراض مختلفة، علاوة على ذلك، يجب توخي الحذر الشديد عند التفكير في اعتماد تلك المنهجية متعددة النماذج، ليس فقط لتجنب ضعف فاعليتها، ولكن أيضاً لخطورة التوصل إلى نتائج مضللة، وتقديم الاختلافات بصورة مبالغة مما هي عليه في الواقع.⁽⁴⁾

بالطبع مع الإشارة إلى كون اختلاف النماذج يؤدي إلى اختلاف التوجهات في اختيار موضوعات البحوث، وفي تحديد القضايا والمشكلات البحثية بصورة أو بأخرى، كما يؤدي إلى اختلاف أساليب جمع وتحليل البيانات واختبار الفروض.. إلخ، أو باختصار: يؤدي إلى اختلاف تصميمات البحث.

ويمكن القول بأن هذه الروايات المجردة للتنوع المنهجي داخل المجال لن تكون مقبولة من جميع الباحثين التربويين بأي حال من الأحوال؛ وغالباً ما يتم رفضها باعتبارها إما تبسيطية وتتضمن عمليات اختزال لتفاصيل مهمة، أو مغرقة في التزيد والتعقيد، وقد يفضي ذلك إلى تبني مواقف حادة من قضية التصنيف برمتها، خصوصاً بعد أن شهدت الثمانينيات من القرن الماضي ما يسمى بـ "حرب النماذج" بين المناهج الكمية التي كانت سائدة وقتها، وبين المناهج النوعية أو الناشئة (Gage، 1989)، تتراوح تلك المواقف بين رفض التصنيف تماماً وترك الحرية الكاملة للباحثين في تكيف تصميماتهم البحثية وفقاً لما يحقق أهداف البحث، وبين الدعوة إلى الحوار بين أصحاب النماذج المتنافضة لتقريب الرؤى (جوبا 1990)، وبين الدعوة إلى استخدام مجموعة من المناهج والنماذج المتعددة للإحاطة بالظاهرة من زوايا متعددة.⁽⁵⁾

وقبل أن نغادر هذه النقطة لابد من الانتباه إلى أن كلا من المناهج الكمية / النوعية / المختلطة و الوضعية / التفسيرية / النقدية .. ليست مغلقة تماماً، مع وجود مناطق تداخل بينها،

بدرجة معينة من النفاذية، علاوة على ذلك، لا توجد علاقات أحادية البعد بين تلك المداخل والنماذج:

فليست كل المقاربات الكمية وضعية، وليست كل المقاربات النوعية تأويلية، بل يمكن للنهج الكمية أن ترصد الآراء والتصورات على سبيل المثال من خلال الملاحظة المنظمة، وفي المقابل، يمكن استخدام الأساليب الكيفية في الدراسات السببية والمسوحات، في المقابل يمكن تعيين الأنماط والاتجاهات النوعية من خلال تحليل البيانات الكمية.

2. توجيه مداخل ونماذج البحث لتصميم بحوث أصول التربية

كما سبق، دائماً تثار بعض الأسئلة الأساسية بشكل طبيعي: ما العلاقة بين النماذج الإرشادية وما وراءها من مداخل بحثية بالمراحل الأخرى من عملية البحث، مثل تحديد الإطار النظري، وكتابة خطة البحث الذي يتضمن مشكلته وأهدافه ومنهجية جمع البيانات وتحليلها؟ وكيف يشكل نموذج أو نهج البحث التصميم والإجراءات البحثية؟ هل النماذج تحدد ما يفعله الباحث بشكل واضح؟

يرى البعض أننا، سواء كنا مدركين أم لا، فإننا دائماً ما نحمل بعض الفلسفات المعتقدات والافتراضات لبحثنا؛ وتكمن الصعوبة في إدراك هذه المعتقدات والافتراضات، حتى في تلك الأنواع من البحث النوعي التي تزعم أنها لا تستند إلى أي نموذج (المنهجية العامة Ethnomethodology).

من الممكن، إذن، تصور أن النماذج لا تحدد الممارسات، بل توجهها: في تحديد المشكلة، واختيار المنهجية والأساليب المتبعة، ومعايير التحقق وتقييم النتائج، وحتى أسلوب عرض التقرير النهائي للبحث، وربما تكون الكلمة المناسبة لوصف هذه العلاقة هي "المحاذاة Alignment"، والتي تشير إلى فكرة التوافق بين مختلف عناصر البحث، حتى وإن كان الباحث يعتمد إلى انتهاج مجموعة مختلطة من الأساليب، أو ما يمكن تسميته بـ"التعددية النموذجية"⁽⁷⁾.

وبعد الاستعراض السابق لمحاولات تصنيف نماذج أو مداخل البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية، وما يندرج تحتها من نماذج إرشادية، وأبعاد إشكالية التصنيف منذ صعود النماذج ضد الوضعية في مقابل النموذج الوظيفي الوضعي السائد، وازدهار أنماط البحوث الكيفية والإثنوجرافية منها على وجه الخصوص، وكذلك انتشار بحوث الفعل (الإجرائية) مع صعود حركات الإصلاح المدرسي.

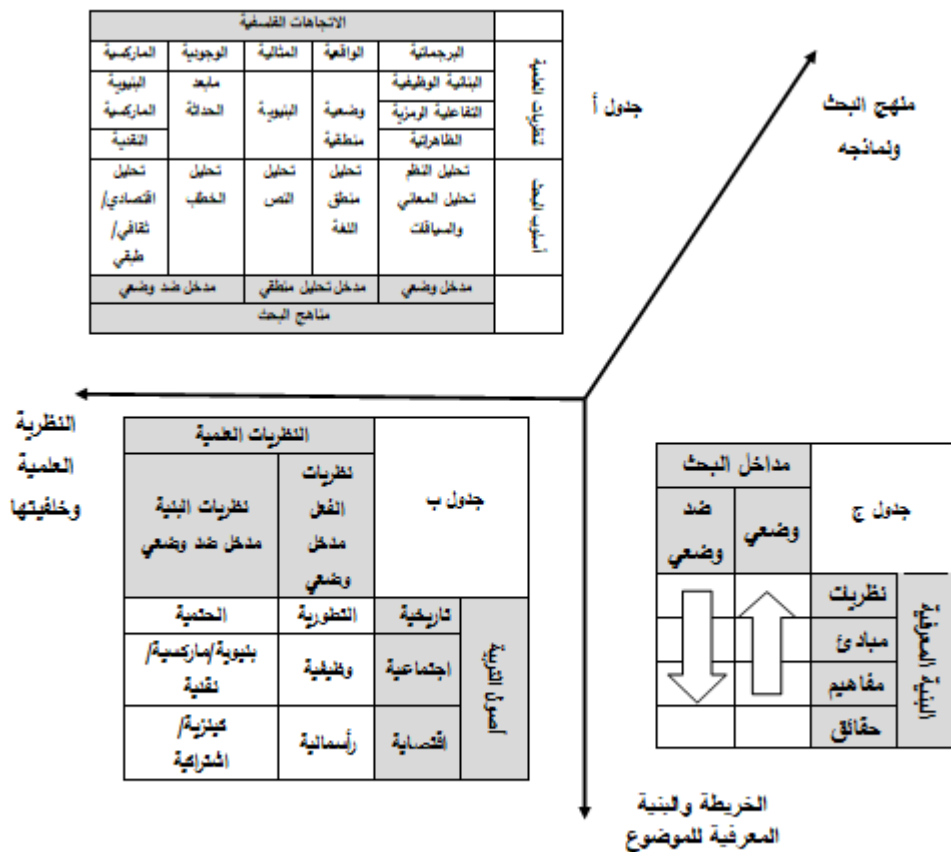
وبعد استعراض المواقف المختلفة من إشكالية التصنيف تلك، ما بين رافضٍ لها كلياً، وبين منادٍ بالسعي إلى إيجاد نماذج هجينة، ومنادٍ باستخدام أكثر من نموذج في البحث الواحد في محاولةٍ للإحاطة بالظاهرة من جوانبها المتعددة.

نجد أنه من الضروري التأكيد في معرض الحديث عن تأثير تلك النماذج أو المداخل البحثية على تصميم البحوث في مجال أصول التربية على خصوصية هذا المجال؛ فمجال البحث في أصول التربية يضم عدداً من المعارف والعلوم ذات المصادر والبنى والمنهجيات والنظريات والمدارس المتنوعة (عقدية-فلسفية- تاريخية- اجتماعية- اقتصادية- سياسية..) ما يجعل السعي إلى إيجاد قائمة محددة بأنماط التصميمات البحثية لوناً من التعسف غير المنطقي، وغير المفيد أيضاً.

ويوضح (الشكل رقم 25) الوضع المركب لأبعاد التصميم البحث في أصول التربية، حيث يتضمن كل جدول من جداول الشكل العلاقات المعرفية بين بعدين من الأبعاد الثلاثة، وهي على الترتيب: علاقة الخلفيات الفلسفية والنظرية بمداخل البحث ونماذجه، ثم علاقة البنية المعرفية بمداخل مناهج البحث، ثم علاقة النظريات العلمية في بنية كل علم من علوم أصول التربية بمداخل مناهج البحث.

- ففي تقاطع محور مناهج البحث ومداخله مع محور الخلفيات الفلسفية والنظريات العلمية في أصول التربية، على الباحث أن يستوعب العلاقات التي يتضمنها الجدول (أ) والتي يترتب عليها تعيين الإطار الفلسفي والنظرية العلمية الحاكمة لبحثه، ومن ثم تعيين منهج البحث والمدخل البحثي المناسب لبحثه.

وعند تقاطع محور الفلسفة والنظرية العلمية مع محور الخريطة المعرفية والبنية المعرفية، على الباحث أن يستوعب العلاقات المتضمنة في الجدول (ب) وبناء عليه يستطيع تعيين الحقل المعرفي (الأصل من أصول التربية) وأن يختار النظرية العلمية المناسبة لتحقيق أهداف بحثه من بين النظريات المعتمدة في هذا العلم، والتي بدورها تشير إلى الاتجاه المنهجي في البحث (إذا كانت من نظريات الفعل فهي تحقق هدف وصف الظاهرة وفهمها وتفسيرها الظاهر، وتنتهج المدخل الوضعي، وإن كانت من نظريات البنية فهي الأنسب لتحقيق أهداف الفهم العميق للظاهرة وتأويلها بالكشف عن العوامل غير الموضوعية المسببة لها، ومن ثم تنتهج المدخل ضد الوضعي بمنهجياته المتعددة).



- وفي تقاطع محور مناهج البحث مع محور الخريطة المعرفية والبنية المعرفية للموضوع ، على الباحث أن يستوعب العلاقات المتضمنة في الجدول (ج)، والتي يترتب عليها تعيين موضع مشكلة البحث من بنية العلم التربوي (الأصل من أصول التربية موضوع البحث)، وما إذا كانت تتعلق بمستوى الوقائع والحقائق، أو بمستوى المفاهيم أو مستوى النظريات.. الأمر الذي يترتب عليه تعيين اتجاه المنهجية (استقراء الحقائق وصولاً إلى التعميمات، أو النزول إلى الميدان موجهاً بالمقولات النظرية، أو نقداً للمقولات النظرية، أو تحليلاً للمفاهيم ..إلخ).

والأقرب إلى الإجرائية والضبط المنهجي في ضوء الخصوصية المعرفية لمجال أصول التربية، أن يصبح التسليم بأن تنوع النماذج أو المداخل في بحوث أصول التربية هو السمة العامة، وأن يجري ذلك بشكل واعٍ وموثق، ما يجعل التصميمات البحثية التي تطبق فيها تلك المداخل تتسم بالاتساق المنطقي بين الأهداف والوسائل والإجراءات، وتتسم بالفاعلية في تحقيق أهداف البحث، علاوة على الوضوح الفكري والأيدولوجي.

وما نقترحه من تعديلات على عناصر التصميم البحثي في أصول التربية ربما يساعد على تحقيق ذلك الوضوح والاتساق والفاعلية، وسوف نتناول تلك التعديلات في هذا الفصل بإيجاز، ثم نتوسع في تفصيلاتها في الفصل التالي:

1:2 أهمية إرساء الإطار المعرفي للبحث:

فكما أشرنا في مقدمة الكتاب في معرض الحديث عن أزمة أصول التربية، يعاني مجال البحث من ظاهرة خطيرة أطلقنا عليها اسم "موضوعات بلا أطر"، حيث تناقش سنوياً مئات الخطط البحثية في سيمينارات أقسام أصول التربية بالجامعات، وتناقش عشرات الرسائل الجامعية، ويتم تحكيم مئات الأبحاث للنشر بالدوريات، دون أن يتضمن الأغلب الأعم منها إشارة واضحة إلى موقع الموضوع من الحقول المعرفية لأصول التربية، أو إلى النظرية العلمية التي يستند إليها البحث في إطار ذلك العلم.

بل إن انطباعاً عاماً يسود بين الباحثين بأن اختيار موضوع يحظى بمواكبة الصيحات المعاصرة أو العناوين الرنانة التي تتصدر المؤتمرات المحلية والإقليمية والدولية، أو التي تتصدر التقارير السنوية للمنظمات.. كفيل بجعل البحث يحظى بتقدير المحكمين في الدوريات العلمية واللجان والمجالس العلمية للترقيات، ولجان المناقشة والحكم، دون ضرورة للبحث في خلفيات تلك الموضوعات والثيمات، والتوجهات التي تنطلق منها.

وكما أشرنا سابقاً، ليس هناك في القوالب المعتادة لخطط البحث أي إلزام للباحثين بضرورة تحديد ملامح الأطر المعرفية لبحوثهم، ما يجعل صفحاتها ملتقى لفقرات واقتباسات وإحالات من مصادر متنافرة الاتجاهات الفلسفية والفكرية، ويجعل المحصلة المعرفية والقيمة المضافة منها إلى رصيد المعرفة التربوية في كثير من الأحيان سالبة.

وسوف نتناول هذا العنصر من عناصر التصميم بالتمثيل فيما سيعرضه هذا الفصل من نماذج لتصميمات البحث في أصول التربية، علاوة على تناول الفصل الخامس من الكتاب بالتفصيل أهمية هذا العنصر (الإطار المعرفي للبحث) عند الحديث عن عناصر التصميم البحثي الجيد في أصول التربية.

2:2 ضرورة إرساء الإطار المنهجي للبحث:

يكاد العنوان المكرر "منهج الدراسة" يصبح بمثابة "كليشيه cliché" مبتذل، يتم قصه ولصقه Cut & Paste في بحوث أصول التربية بتسليم تام بأنه مجرد شكل لا بد من استيفائه دون أدنى تغيير أو تأثير على مجريات البحث وعملياته !!

ويكاد "المنهج الوصفي" بمقارباته المعهودة: الوصفي التحليلي، والوصفي المقارن، والوصفي المسحي، والوصفي التطويري .. إلخ يتصدر تسعة أعشار بحوث أصول التربية أو يزيد، وتندر الإشارة إلى استخدام مناهج أخرى مثل "المنهج الفلسفي"، أو "المنهج شبه التجريبي"، أو "المنهج الاستشراقي"، بينما يعد "المنهج التاريخي" من المناهج المهجورة في بحوث المجال.

ولا يزيد الجزء الخاص بـ"منهج الدراسة" عن فقرة واحدة أو فقرتين مقتبستين من أحد كتب مناهج البحث المتداولة استكمالاً للشكل، دون تفصيل لانعكاس استخدام هذا المنهج أو ذاك على خطوات البحث، أو إشارة إلى تأثيره على طبيعة ما يتوصل إليه من نتائج، وما يحققه من مستويات الأهداف.

ويتضمن "المنهج الوصفي" وحده طيفاً شديداً الاتساع من المنهجيات والنماذج الإرشادية والمقاربات التي تغطي أنواعاً متعددة من الدراسات (المسحية، والارتباطية، والعلية المقارنة، ودراسات الحالة..)، سواء على الصعيد الكمي أو الصعيد الكيفي النوعي، العديد من مستويات الوصف (الرصد، والقياس، والتحليل ..)، وما يلزم معه تحديد الكثير من الحدود والتفاصيل في هذا الجزء وربطها بالإجراءات.

وسوف نتناول هذا العنصر من عناصر التصميم بالتمثيل أيضاً في النماذج التالية.

3. نماذج من تصميمات البحوث في أصول التربية

وبعد أن استعرضنا كيفية اختيار الباحث في مجال أصول التربية للتصميم البحثي المناسب لتحقيق أهداف بحثه استناداً إلى الأبعاد الثلاثة للتصميم وهي: الخريطة والبنية المعرفية للموضوع، والنظرية العلمية والظهير الفلسفي الذي سيتم تناول الموضوع من زاويتها، ومنهج البحث والمدخل البحثي والنموذج الإرشادي، سنقوم فيما يلي باستعراض نماذج من التصميمات الشائعة في مجال أصول التربية، مع التأكيد على إمكانية الجمع بين أكثر من مقارنة للنقطة البحثية الواحدة، وعلى انفتاح تلك النماذج والتصميمات على المزيد من التعديلات والإضافات وفقاً لطبيعة كل موضوع، ولكن في إطار الضوابط السابقة.

وقد حاول الكتاب في الفصل الثالث تصنيف مداخل مناهج البحث في العلوم التربوية وفي مجال أصول التربية بوجه خاص، إلى ثلاث مجموعات سوف نعرض لنماذج من تصميمات البحوث المندرجة تحت كل منها وهي:

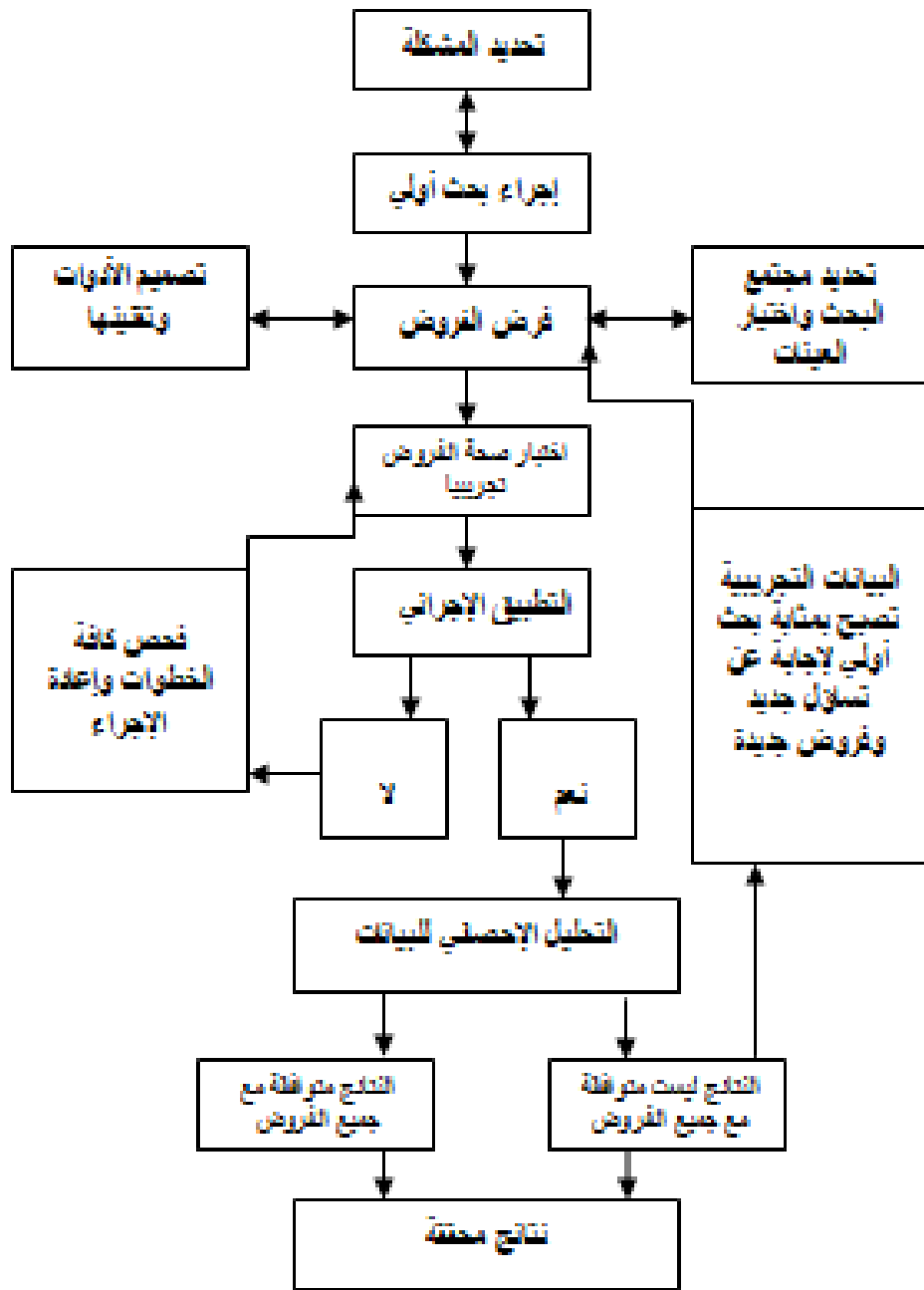
- المدخل الوضعي الذي يتخذ معطيات الواقع الميداني معياراً للصدق من خلال الدراسة الإمبريقية. وسوف نعرض فيه لتصميم البحث الإمبريقي الاستقرائي الكمي، وتصميم البحث الكيفي الوضعي بما في ذلك البحث الإثنوجرافي الوظيفي، وتصميم البحث الإجرائي كمثال للبحوث المختلطة (كمية/كيفية)
- والمدخل ضد الوضعي الذي يتسلح بالمقولات النظرية قبل النزول إلى دراسة الواقع المنحاز غير الموضوعي. وسوف نعرض فيه لتصميم البحث الإثنوجرافي النقدي كنموذج للبحوث الكيفية، وتصميم البحث التحليلي ضد الوضعي بخلفياته الماركسية والبنوية الماركسية والنقدية.
- والمدخل التحليلي المنطقي الذي يعتمد إلى فهم الظواهر بتحليل بنيتها المنطقية سواء على مستوى اللغة كما في الوضعية المنطقية، أو على مستوى البنى الفكرية الحاكمة والموجهة لحركة المجتمع كما في البنوية، أو على مستوى الخطاب الصادر عن الذات المتصارعة كما في تيار ما بعد الحداثة، وسوف نعرض فيه لتصميم بحوث المفهوم تحت نموذج الوضعية المنطقية، وتصميم تحليل الخطاب تحت نموذج ما بعد الحداثة.

1:3 تصميم البحوث في إطار المدخل الوضعي

أشرنا سابقاً إلى كون بحوث أصول التربية من الأربعينيات وحتى منتصف الثمانينيات في مصر والمنطقة العربية كانت تنتهج هذا المدخل "العلمي" في دراسة الظواهر والمشكلات المتصلة بالأبعاد الاجتماعية والثقافية للتربية، وكانت في الغالب (عدا الدراسات التحليلية النظرية والقليل النادر من الدراسات الكيفية) تتجه نحو رصد العلاقات بين المتغيرات المتصلة بالظاهرة والتعبير عنها بصورة كمية، والاحتكام إلى معطيات الميدان التي يتم جمعها من خلال الأدوات المقننة.

1:1:3 التصميم البحثي الاستقرائي الوضعي

أكثر تصميمات البحث شيوعاً في مجال البحوث التربوية، ويوضح خطواته وعملياته (الشكل رقم 26).



شكل رقم 26
تصميم البحث الاستقرائي الوضعي

يتحدد الإطار المعرفي للتصميم الاستقرائي بالمحددات التالية:

- يشيع استخدامه في حقل الأصول الاجتماعية للتربية (بحوث العلاقات الارتباطية، وبحوث الرأي والمسوح ..)، وقد يستخدم في بحوث السياسات التربوية وبحوث التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم، لكنه لا يصلح لبحوث فلسفة التربية (إلا إذا

كان البحث يستهدف رصد اتجاهات بعض الأفراد أو الجماعات نحو قضية فلسفية)، وكذلك لا يناسب بحوث تاريخ التربية.

- ينتمي إلى نمط البحوث الموجهة بالمشكلات Prpblem based Research ، وهو بدوره ينتمي إلى بحوث النظرية البنائية الوظيفية بخلفيتها الفلسفية البرجماتية.
- تتعلق المشكلة البحثية غالباً بقصور يعتري أداء عنصر من عناصر المنظومة لوظيفتها يضاعف من فاعليتها، أو عدم ملائمة نموذج أو عنصر معين للأدوار المتوقعة منه.
- تتصل المشكلة مباشرة بالواقع التطبيقي الميداني، عند مستوى الوقائع والحقائق المحسوسة القابلة للملاحظة والرصد والقياس، لذلك فهو ذو توجه إمبريقي.

ويتحدد الإطار المنهجي للتصميم الاستقرائي بالمحددات التالية:

- يعمل هذا التصميم بفاعلية عالية لتحقيق أهداف البحث عند مستوى الوصف (رصد، وقياس الظاهرة ومظاهرها وتبعاتها)، لكنه أقل فاعلية عند مستوى الفهم المعمق ومستوى التفسير ذي الطبيعة الكيفية، ويحتاج عندئذ إلى استخدام أحد تصميمات البحوث التفسيرية (الكيفية).
- يستخدم هذا التصميم أساساً في البحوث الإمبريقية في إطار الوصفي والمنهج التجريبي والمنهج التجريبي.
- ينتهج هذا التصميم المدخل الوضعي في البحث، ويستند إلى النموذج الإرشادي للوظيفية البرجماتية .
- يستخدم هذا النموذج أدوات بحثية مقننة (مقاييس - استبانات - مقابلات..)، وتخضع الحالات المبحوثة (العينات) لشروط إحصائية دقيقة .

2:1:3 التصميم البحثي (الكيفي) التفسيري

هو أوسع أنماط البحوث استخداماً، وأحدثها تاريخياً، وهو ضروري للتكامل مع البحوث الكمية نظراً لقصور الأخيرة عن تحقيق أهداف الفهم المعمق والتفسير والتأويل، وهو أيضاً الجسر الذي يربط بين مجموعة النماذج المنضوية تحت المدخل الوضعي وبين نماذج المدخل ضد الوضعي عند النموذج الإثنوجرافي الذي يمكن استخدامه على نحو وضعي وعلى نحو نقدي أيضاً.

ويتحدد الإطار المعرفي للتصميم البحثي الكيفي بالمحددات التالية:

- يشجع استخدامه في أغلب حقول أصول التربية:

- يستخدم أساساً في حقل الأصول الاجتماعية للتربية لدراسة المشكلات والبنى الاجتماعية والثقافية، وبحوث الرأي العام والمسوح ..
- ويستخدم عادة في بحوث السياسات التربوية في إطار دراسة علاقات القوة والمصالح داخل جماعات المصالح وجماعات الضغط والتكوينات السياسية.
- كذلك يستخدم في بحوث التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم، في إطار دراسة أنماط الاستهلاك أو التجارب التنموية الخاصة ببعض المجتمعات .
- ويستخدم في بحوث فلسفة التربية إذا كان البحث يستهدف رصد مواقف بعض الأفراد أو الجماعات نحو قضية فلسفية أو قيمة من القيم.
- وقد يستفاد من نتائج دراسات كيفية أجريت في فترات سابقة في بحوث تاريخ التربية لدى بعض المجتمعات والشعوب.

- كذلك يعد أوسع البحوث استجابة لطيف واسع من النظريات الاجتماعية:

- فقد يستخدم في إطار نمط البحوث الموجهة بالمشكلات، تحت النظرية البنائية الوظيفية بخلفيتها الفلسفية البرجماتية لدراسة أساليب إدارة النظم الاجتماعية، أو أساليب التنشئة الاجتماعية ومشكلاتها.
- أو لدراسة أنماط التفاعل الرمزي وسياقات المعاني في إطار التفاعلية الرمزية والظاهراتية.
- وقد يستخدم لتحليل البنى الثقافية ودلالات اللغة لجماعة من الجماعات في إطار النظرية البنيوية.
- دراسة علاقات القوة / المعرفة في إطار النظرية النقدية (الإثنوجرافيا النقدية).
- تتعلق المشكلة البحثية غالباً بغموض بعض المعاني والممارسات المتصلة بالظاهرة وأسبابها.

- تتصل المشكلة مباشرة بالواقع التطبيقي الميداني، عند مستوى الوقائع والحقائق المحسوسة القابلة للملاحظة والرصد والقياس، لذلك فهو ذو توجه إمبريقي.

ويتحدد الإطار المنهجي للتصميم الكيفي بالمحددات التالية:

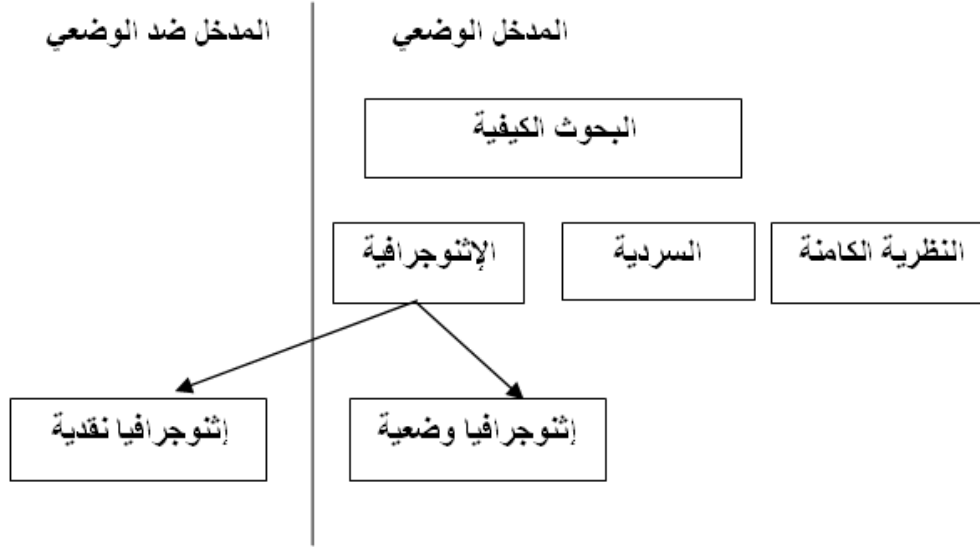
- يعمل هذا التصميم بفاعلية عالية لتحقيق أهداف البحث عند مستوى الوصف (رصد، وقياس الظاهرة ومظاهرها وتبعاتها)، وبفاعلية أكبر عند مستوى الفهم المعمق ومستوى التفسير ذي الطبيعة الكيفية.
- يستخدم هذا التصميم أساساً في البحوث الإمبريقية في إطار المنهج الوصفي والمنهج التجريبي والمنهج شبه التجريبي.
- يصلح هذا التصميم للتطبيق في إطار المدخل الوضعي في البحث، كما يصلح للاستخدام في إطار المدخل ضد الوضعي كما هي الحال بشكل أساسي في بحوث النموذج الإثنوجرافي، كما يوضح (الشكل رقم 27).

فقد عدد (حسن البيلوي 2023) مجالات ثلاثة لاستخدام الإثنوجرافيا: الأول "إثنوجرافيا تقليدية" بالاستناد إلى مقولات الأنثروبولوجيا والبنائية الوظيفية ذات المبادئ التفسيرية المسبقة، والثاني في إطار النظريات التأويلية أو الرمزية استناداً إلى مقولات التفاعلية الرمزية والظاهرية والإثنومثودولوجي، وهي ترفض النزول إلى الدراسة العقلية بأفكار أو مفاهيم مسبقة، وتهتم بتحليل الخبرة الإنسانية وصولاً إلى الفهم من الداخل، والثالث هو الإثنوجرافيا النقدية.⁽⁹⁾

ويلاحظ في هذا التصنيف أن (البيلوي) لم يشر إلى موقع تلك المجالات الثلاثة من ثنائية المدخل الوضعي وضد الوضعي، فلم يضع المجالين الأول والثاني معاً في إطار المدخل الوضعي، استناداً إلى كون الاتجاهات الرمزية التأويلية لاتعتد عند النزول إلى الميدان بالمقولات النظرية المسبقة كما هي الحال في النظرية الوظيفية.

بيد أن التصنيف الذي أورده (إيان كريب) للنظريات الاجتماعية إلى: نظريات تعتد بالفعل الاجتماعي، وأخرى تعتد بالبنية، والذي يعتمد عليه مؤلف الكتاب يضع كلاً من الوظيفية والتفاعلية الرمزية والظاهرية والإثنومثودولوجي في زمرة واحدة، فهي نظريات ترى أن الأفراد يبنون مجتمعاتهم بما فيها من النظم والأنساق والمعاني العامة بأفعالهم المادية والرمزية، ما يجعل التصور المسبق لكيفية بناء المجتمع حاضراً حتى وإن كان البحث العلمي يعتمد المقاربة الإمبريقية وما تصدره من معطيات عن الواقع معياراً للصدق "المقاربة الوضعية". الأمر الذي لا يمكن معه

وضع التفاعلية الرمزية والظاهراتية والإثنوميثودولوجي تحت راية المدخل ضد الوضعي بأي حال.



شكل رقم 27

تصنيف البحوث الكيفية بين المدخل الوضعي والمدخل ضد الوضعي

1:2:1:3 التصميم الكيفي الوضعي

يشبه تصميم البحث الكيفي في إطار المدخل الوضعي في تسلسل خطواته وعملياته التصميم الاستقرائي الكمي من حيث تحديد المشكلة، وجمع المعلومات، وفرض الروض أو طرح التساؤلات، ثم التحقق من صحة الفروض أو الإجابة عن التساؤلات.. لكنه يختلف في بعض العمليات ومنها:

- مجتمع البحث وعينة البحث: فهي دائماً عينة عمدية Pruposeful سواء كانت مجموعة واحدة مختارة من المجتمع الأصلي أو هي بالفعل تشمل كافة أفراد مجتمع البحث، أو كانت مجموعات متعددة لأغراض المقارنة أو التتبع مثل العينات التعددية المفتوحة أو القصوى Maximal Variation التي تعبر عن فئات أو نوعيات متعددة السمات. (10)

- وهناك أنواع خاصة من عينات البحث الكيفي مثل:

- العينات المتناقضة أو المتضادة Extreem Cases لبيان تناقض سمة أو أكثر وتأثيره في الظاهرة أو موضوع البحث.

- العينات النمطية Typical تضم أفراداً نموذجيين يمكن القياس عليهم أو المقارنة بهم.

- العينات الحرجة Critical التي تضم فرداً أو مجموعة تتسم بسمات استثنائية أو تحولية من حالة ألى حالة مغايرة.

- العينات المؤكدة أو النافية التي تضم فرداً أو مجموعة الهدف من دراستها إما تأكيد انتمائها إلى ظاهرة معينة أو نفي صلتها بها تماماً.

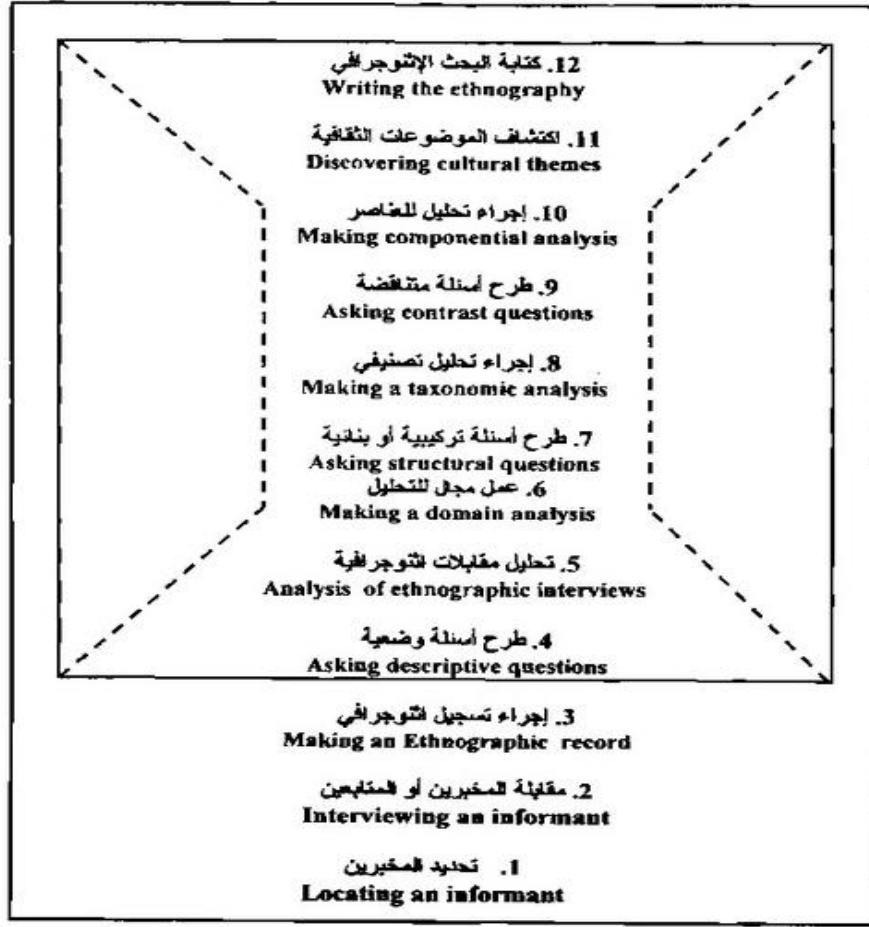
- مصادر وطرق جمع المعلومات: فهي أكثر تنوعاً عن تلك المستخدمة في البحوث الكمية (المقاييس، والاستبانات، والمقابلات)، حيث تضم أيضاً: الملاحظة (بشكل أساسي، سواء كانت بصورة معلنه بإظهار شخصية الباحث، أو ضمنية بالمشاركة دون الإفصاح عن شخصية الباحث وغرضه) أو السجلات والوثائق والتسجيلات المرئية والمسموعة ..إلخ

- المصادر المساعدة أو المعينة: شخصيات رسمية أو غير رسمية يلجأ إليها الباحث لتسهيل مهمته، وهي ضرورية جداً لمساعدة الباحث في جمع وتدقيق المعلومات، ومن أهمها: معين الباحث Gate Keeper او الشخص ذو الحيثية الذي يدخل الباحث إلى المجموعة من خلاله واستناداً إلى ثقة أفراد المجموعة فيه، والإخباري أو الشخص الذي يمكنه الإجابة عن تساؤلات الباحث واستفساراته بحكم خبرته بطبيعة المجموعة.

ونظراً لأهمية النوعية للنموذج الإثنوجرافي ضمن النماذج الثلاثة (السردية، والنظرية الكامنة، والإثنوجرافي) حيث تتغير منهجيته وتصميمه باختلاف الظهير النظري له ما بين المدخل الوضعي وضد الوضعي، فسوف نركز عليه في الصفحات التالية:

تصميم البحث الإثنوجرافي الوضعي (وظيفي، رمزي، تأويلي)

ويوضح (الشكل رقم 28) خطوات البحث الإثنوجرافي الوضعي نقلاً عن (زيتون 206)، حيث تجري الخطوات الثلاث الأولى بعد تحديد المشكلة والاستجابة لدواعي إجراء الدراسة الكيفية المعمقة، وتحديد واختيار مجموعة البحث المناسبة لتحقيق أهدافه، وقبل الانخراط في معايشة الجماعة موضوع البحث بشكل مباشر، وهذه الخطوات هي⁽¹¹⁾



شكل رقم 28
خطوات البحث الكيفي
نقلًا عن (زيتون 2006) ص 133

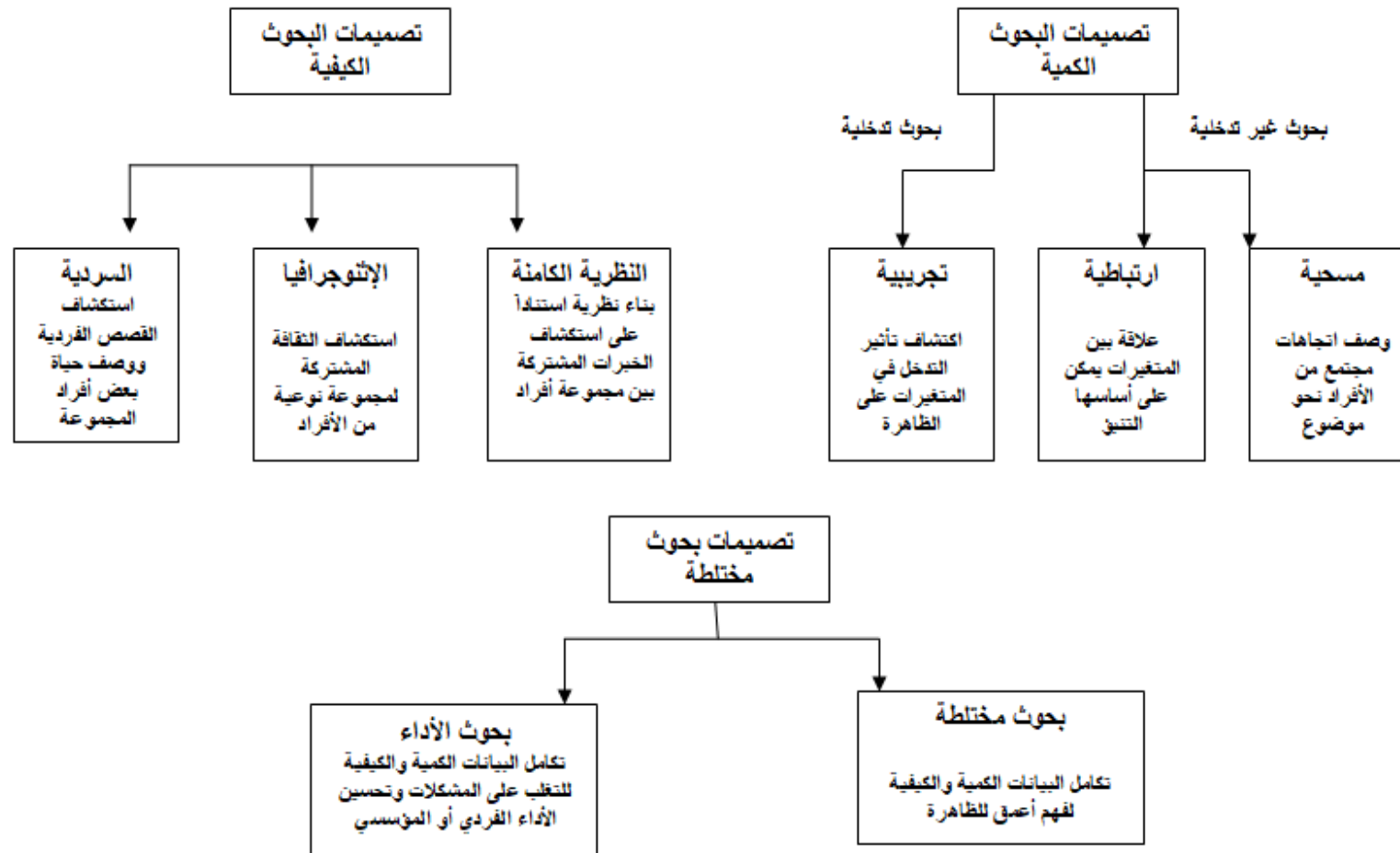
1. تحديد الأشخاص المسؤولين عن تسهيل مهمة الباحث وتقديمه إلى مجتمع البحث، والتنسيق معهم، وكذلك الأفراد الإخباريين الذين يمكن للباحث اللجوء إليهم في استيضاح بعض الأمور المتعلقة بموضوع البحث.
2. إجراء مقابلات معمقة مع الإخباريين لتكوين صورة عامة عن مجتمع البحث وسياقاته الحاضرة، وتعريفهم بطبيعة أدوارهم وكيفية التنسيق بينهم وبين الباحث.
3. إجراء التسجيل الإثنوجرافي لمجموعة البحث وسياقها الجغرافي والاجتماعي والاقتصادي والسكاني..

ثم تتوالي الخطوات داخل سياق الملاحظة الحقلية من طرح للأسئلة خلال المقابلات الفردية أو الجماعية، وتسجيل للاستجابات بصور متعددة، ثم تحديد لمحاور التحليل، وتصنيف

الاستجابات والملاحظات، ثم تدوين التعليقات الجانبية، وإجراء التحليل الثقافي، وأخيراً كتابة تقرير البحث.

ويلاحظ على تلك الخطوات الدور الهامشي للأدبيات والأطر النظرية والدراسات السابقة، والتي لا تكون مؤثرة بشكل مباشر على التحليل والاستنتاجات الختامية إلا عند استناد البحث إلى النموذج الوظيفي والأنثروبولوجي، بينما تغيب بشكل واضح عندما يستند البحث إلى النماذج التفاعلية الرمزية والظاهراتية، حيث الاعتداد كلياً بما يصدر عن المعاشة الحقلية من معطيات دون تفسيرات نظرية مسبقة⁽¹²⁾.. الأمر الذي سوف يتغير تماماً في حالة استخدام النموذج الإثنوجرافي مستنداً إلى النظرية النقدية، كما سنعرض في القسم التالي الخاص بتصميمات البحوث في إطار المدخل ضد الوضعي:

ويوضح (الشكل رقم 29) مقارنة البحث الكيفي مع البحث الكمي والبحث المختلط من حيث أغراض البحث، وتعدد المنهجيات (التصميمات) البحثية بتعدد تلك لأغراض⁽⁸⁾. ولعل أهم أنواع البحوث المختلطة الوضعية هي البحوث الإجرائية Action Research التي تستخدم لتحسين الأداء الفردي أو المؤسسي، أو حل مشكلات التطبيق، وسوف نتناولها في الصفحات التالية.



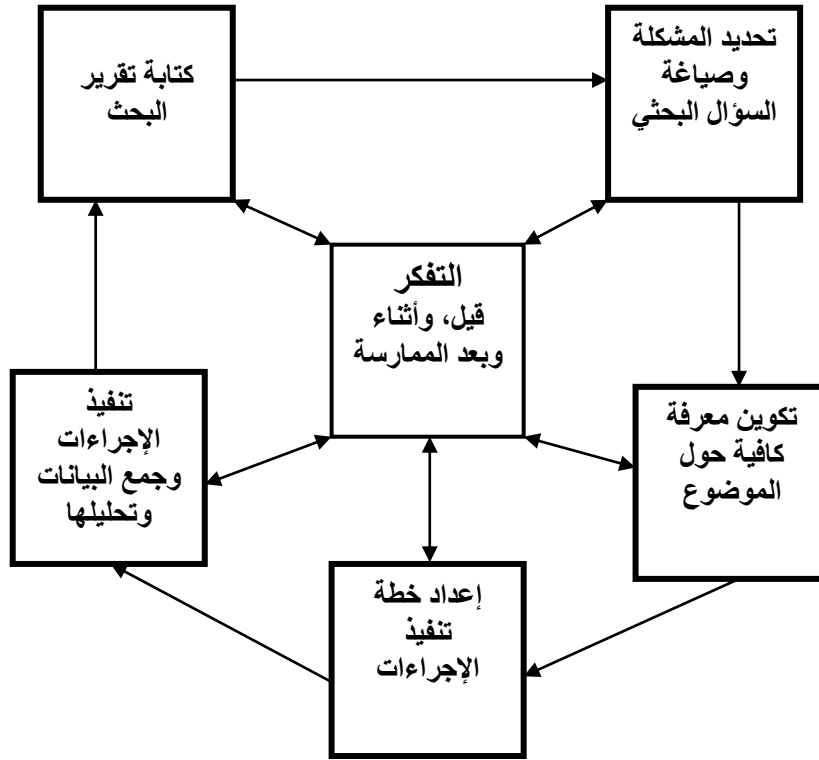
شكل رقم 29

البحوث الكمية والبحوث الكيفية والبحوث المختلطة

2:2:1:3 تصميم بحوث الفعل الإجرائية

يمثل هذا التصميم حالة نموذجية من البحوث الهجينة (كمية/كيفية) في إطار المدخل الوضعي في البحث بهدف تحسين الأداء، وبعد أن ظل مهجوراً لعقود منذ دعا (جون ديوي) في ثلاثينيات القرن الماضي إلى أن يتفكر المعلمون في ممارساتهم ويقوموا بتحسينها من خلال بحوثهم داخل المدارس، تجددت الدعوة إليه مرة أخرى من خلال دعوة (شون) أواسط الثمانينيات في أوج حركة المعايير التربوية وبحوث التدريس الفعال إلى ممارسة "التفكر في الممارسة بوصفه المفهوم المحوري للبحوث الإجرائية من أجل تحسين الممارسات وتحسين المدارس".⁽¹³⁾

وقد اكتسب هذا القالب البحثي مع مطلع التسعينيات من القرن الماضي قبولاً واسعاً من الممارسين التربويين في الميدان، نظراً لقصور البحوث الأكاديمية التي يجريها الباحثون وأساتذة التربية عن حل مشكلاتهم الميدانية، وتوالت النماذج النظرية التي تحلل خطوات البحث الإجرائي وعملياته، وكان من أهمها نموذج (سوسمان) ذو الخطوات الخمس، حيث تقع عملية التفكير في محور عمليات تعديل الممارسة وتجريبها باستمرار⁽¹⁴⁾. (الشكل رقم 30)



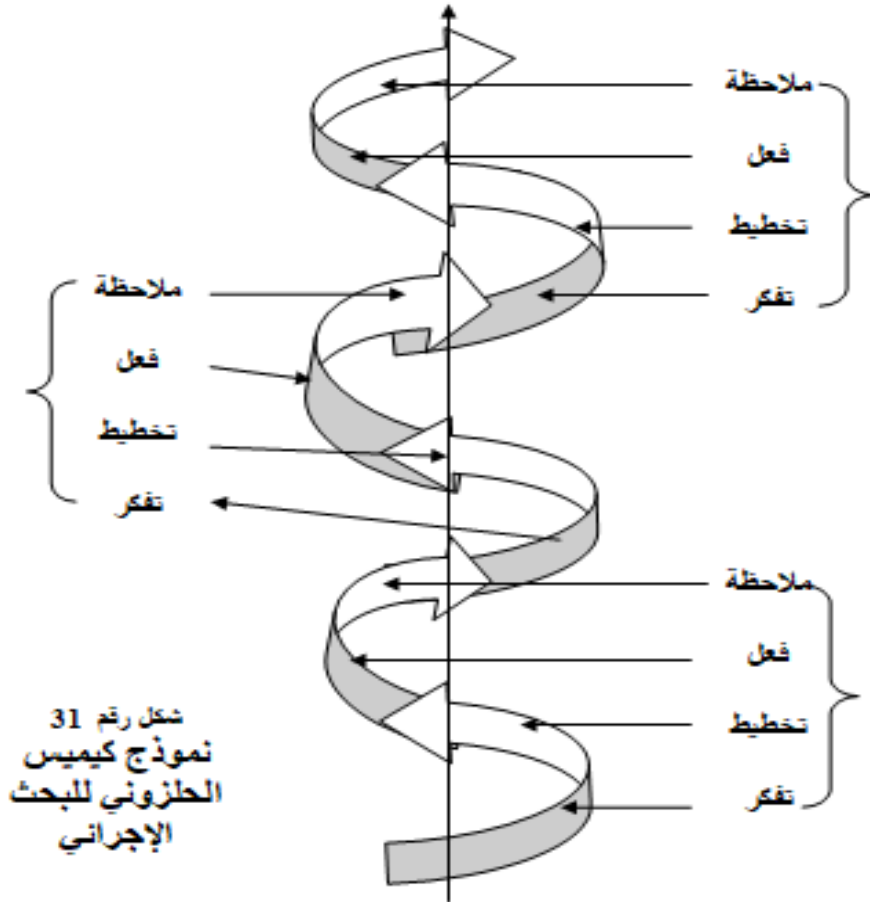
شكل رقم 30
نموذج سوسمان ذو الخطوات الخمس للبحث الإجرائي
نقلًا عن (الحكيمي 2004)

وكذلك نموذج (كيميس) الحلزوني الذي يوضح تكرار عمليات الملاحظة والتعديل والتجريب وإعادة الملاحظة والتفكير (الشكل رقم 31)

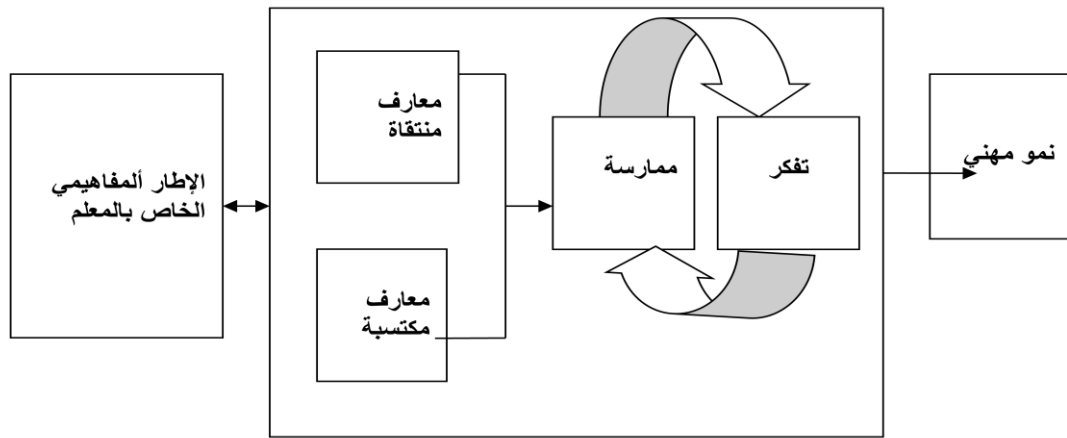
ويمكن إجمال مجموعة الخصائص المميزة التالية لبحوث المعلمين من أجل

التنمية المهنية⁽¹⁵⁾

- الدافعية الذاتية Auto-motivation :بمعنى أن يكون الحافز لإجرائها نابعاً من المعلمين الممارسين نتيجة إحساسهم بالمسؤولية تجاه ممارساتهم, وإحساسهم بملكية تجربتهم وما ينتج عنها من نواتج معرفية وتطبيقات, دون أن يكون الواجب البحثي مفروضاً عليهم من قبل سلطة أخرى غير سلطة ضميرهم المهني.
- النظامية و النهجية_Systematization :بمعنى أن تمارس البحوث الإجرائية وفقاً لمنطق بحثي استقصائي سليم ولكن بقدر من المرونة والابتكارية من قبل المعلمين. تتوافق وطبائع ما تتعرض له من مشكلات تطبيقية شديدة التنوع, كما تعنى تلك الخاصة أيضاً أن تصبح البحوث الإجرائية جزءاً من النظام المدرسي, وعنصراً من عناصر الممارسة المهنية للمعلمين دائماً, وليس بشكل استثنائي .



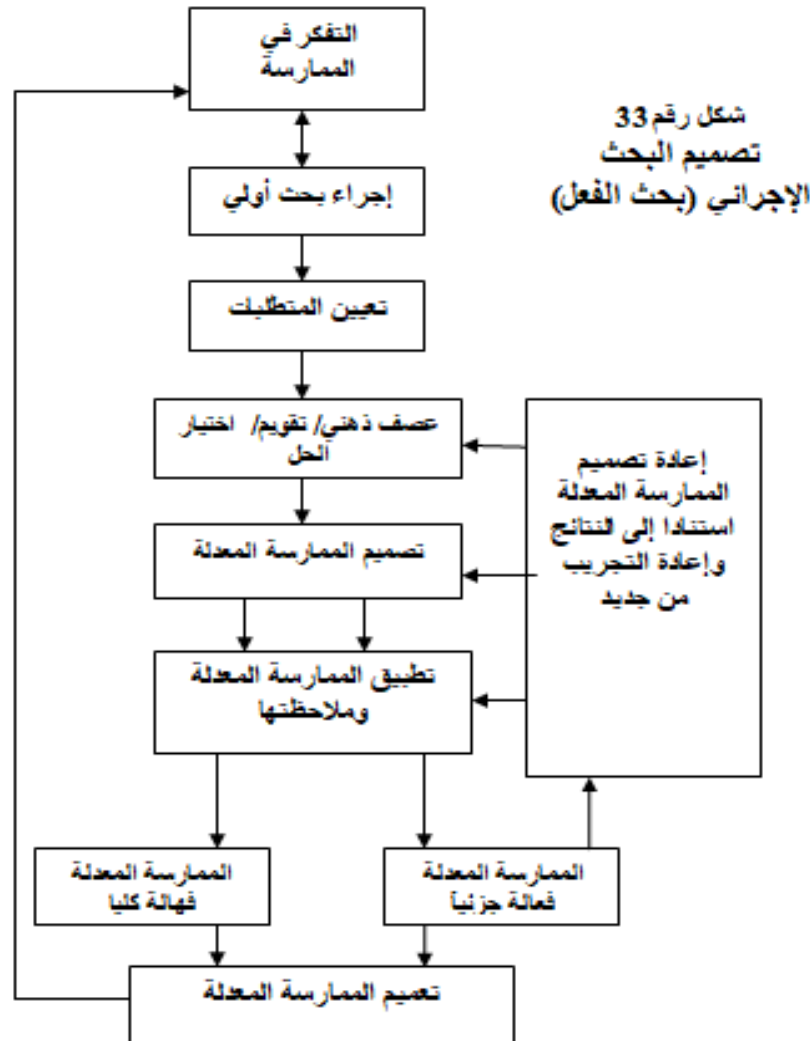
- التأملية والوعي Reflexivity وهي الإطار الحاكم للبحوث الإجرائية، خاصة المنتمية إلى اتجاه تحسين المدارس School Improvement Researches، حيث تهدف إلى فهم الممارسات القائمة، وتأمل نتائجها، وربطها بعواملها المحركة، ثم تطويرها، وتعديل ما وراءها من معارف نظرية، و من ثم اتخاذ القرارات بشأن الأفعال المناسبة تجاهها.
 - التناوب مع الممارسة Recurrence فالعلاقة جدلية ودائرية بين الممارسة العملية والبحث الإجرائي ، لا تنتهي بالتوصل إلى فهم للظواهر وتعديل للممارسات ، بل تؤدي إلى مزيد من البحث ومزيد من الممارسة ، الأمر الذي يضيف على المعارف الناشئة عن تلك العلاقة سمات خاصة أهمها التجدد والنسبية .
- وهذه السمات والمبادئ يوضحها بحلاء نموذج (والاس) للنمو المهني للمعلم القائم على ممارسة بحوث الفعل (الشكل رقم 32)



شكل رقم 32
نموذج والاس للنمو المهني للمعلم

- ويتحدد الإطار المعرفي لتصميم البحث الإجرائي بالمحددات التالية:
- يستخدم أساساً في الموضوعات التطبيقية من الأصول الاجتماعية للتربية (أساليب التنشئة والتطبيع والضبط الاجتماعي..)، وفي الأصول الاقتصادية أو اقتصاديات التعليم (موضوعات تخصيص الموارد والتمويل ..)، وفي مجال الإدارة والسياسات التربوية (موضوعات الحوكمة واتخاذ القرار ..).
 - يستخدم بفاعلية عالية عند مستوى علاقة المبادئ والمفاهيم بمصادقاتها وتطبيقاتها، عندما تتعلق مشكلة البحث بعدم ملائمة وفاعلية الممارسة.
- ويتحدد الإطار المنهجي لتصميم البحث الإجرائي بالمحددات التالية:

- يعمل بفاعلية عالية جداً عند مستوى أهداف التحكم في الظاهرة والتدخل في عواملها.
 - يتضمن خليطاً هجيناً من العمليات والمعالجات الكمية (تحليل مؤشرات الأداء والفاعلية قبل وبعد تعديل الممارسة) والكيفية (الملاحظة المكثفة، والمقابلات المعمقة، وتحليل السجلات والوثائق..).
 - يندرج تحت المدخل الوضعي في مناهج البحث لكونه يعتمد معطيات الملاحظة والتفكر معياراً للصدق.
 - وينتهج بشكل أساسي مقولات البنائية الوظيفية حول الدور والوظيفة والفاعلية والكفاءة...، علاوة على المقولات التفسيرية للتفاعلية الرمزية والظاهراتية خاصة مع الموضوعات المتعلقة بالأداء الاجتماعي.
- ويوضح (الشكل رقم 33) خطوات وعمليات التصميم الإجرائي اعتماداً على النماذج النظرية السابقة.



2:3 تصميمات البحوث في إطار المدخل ضد الوضعي

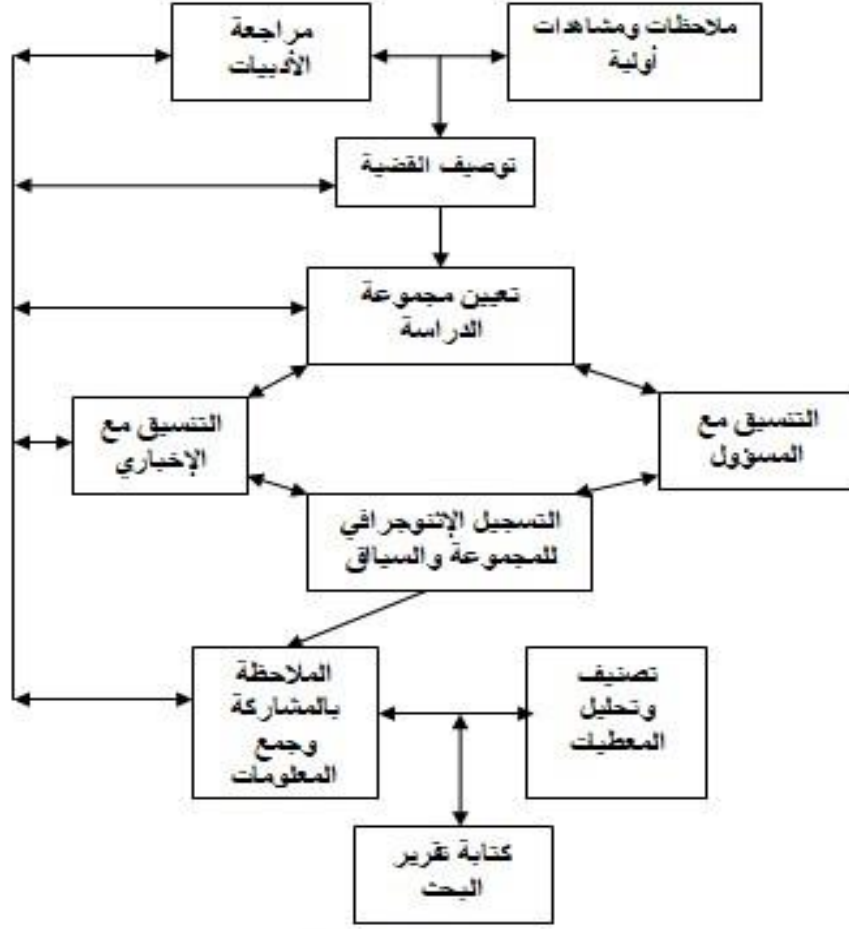
كما سبقت الإشارة، يمثل نمط البحوث الكيفية الجسر الواصل بين مجموعة النماذج الوضعية والنماذج ضد الوضعية، ويمثل النموذج الإثنوجرافي نقطة العبور بين المدخلين، حيث يمكن انتهاجه لدراسة الأفراد أو الجماعات والتوصل إلى السمات والخصائص الاجتماعية والثقافية والنفسية المميزة لها؛ إما ارتكازاً إلى معطيات المعيشة والملاحظة المعمقة المتحررة من أية تصورات مسبقة، أو انطلاقاً من مقولات نظرية حول طبيعة العلاقات المعبرة عن تقاطع المصالح وتعارضها، وعن الانحيازات الثقافية والفئوية والإثنية.. إلخ، ثم النزول إلى الواقع بحثاً عن الشواهد التي تؤكد لها.

1:2:3 تصميم البحث الإثنوجرافي النقدي

بينما كان الباحث الإثنوجرافي الوضعي يضع عينيه بشكل تام على ما يقوله أفراد المجموعة البحثية وما يفعلونه، وعلى ما تعنيه تلك الأقوال والأفعال من معاني خاصة لديهم، يوجه الباحث الإثنوجرافي النقدي دائماً إحدى عينيه على طبيعة البنية الاجتماعية التي يعيش أفراد الجماعة فيها وخصائصها وتطورها تاريخياً، ويوجه العين الأخرى على ما يقوله ويفعله هؤلاء الأفراد وعلى ما يعنيه ذلك لهم، وأن يدور حوار دائم بين النظرية التي ينطلق من مقولاتها ومفاهيمها، وبين نتاج تفاعله مع الواقع الذي يلاحظه وينخرط فيه.⁽¹⁶⁾

هذا هو التحول المنهجي الذي يمثله التصميم النقدي للبحث الإثنوجرافي عن التصميم الإثنوجرافي الوضعي، سواء كان وظيفياً أو رمزياً أو ظاهرياً. فالباحث لا ينزل إلى مجموعة البحث مجرداً من التصورات النظرية، بل تظل تلك التصورات حاضرة في كافة مراحل البحث، كما يوضح (الشكل رقم 34).

وقد ذكرنا في الفصل الثالث كيف تختلف المقولات الرئيسة في النموذج النقدي في البحث التربوي عنها لدى النموذج الوضعي التقليدي، وهو ما يتم ترجمته إجرائياً لدى الباحث الإثنوجرافي النقدي كما يلي:



شكل رقم 34
خطوات البحث الإثنوجرافي النقدي

- التفكير بالمفاهيم: فالباحث الإثنوجرافي النقدي يحتاج دائماً إلى تسمية ما يراه وفقاً للإطار المفاهيمي النقدي حتى يجد طريقه بوضوح عبر الواقع بكل ما فيه من تشابكات قد تكون غير موضوعية بل ومضللة أيضاً، فما يراه أفراد المجتمع "قدراً" أو وضعاً حتمياً لا سبيل إلى تغييره، هو في منظور الباحث نتاج عملية تشيئ لوضعيات يراد لها الرسوخ والاستمرار، وما يراه الأفراد "حقائق" ثابتة مؤكدة هو من منظور الباحث مجرد "وقائع" ناتجة عن عمليات اجتماعية معينة في اتجاه مقصود...إلخ

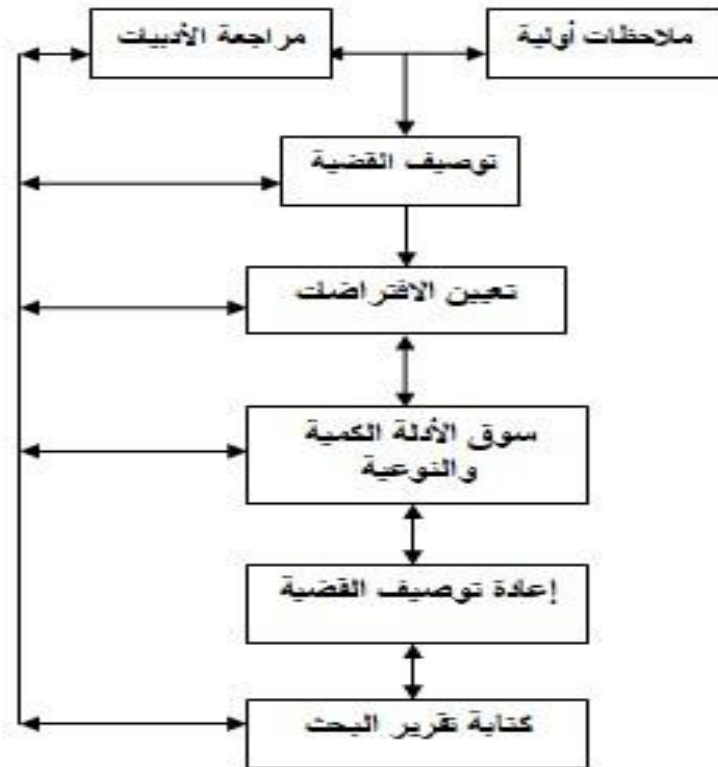
- التردد بين الملاحظة والتتظير: على الباحث الإثنوجرافي النقدي أن يقوم بالتحقيق على مستوى البنى الكبيرة والتصورات النظرية، كما يقوم بالغوص في عمق الوقائع الصغيرة، فما يمارسه الأفراد من أفعال الحياة اليومية لا يمكن فصله عن السياسات

الاقتصادية والقضايا السياسية والسياسي الثقافي، وما يتم داخل حجرة الدراسة هو بصورة أو بأخرى يتصل بموقع التعليم من سلم الأولويات الحكومية .. وهكذا

2:2:3 تصميم البحث التحليلي ضد الوضعي (الماركسية- الماركسية البنيوية-النقدية)

لا يقتصر البحث في إطار المدخل ضد الوضعي على البحوث الكيفية الإثنوجرافية فقط، فالأسبق تاريخياً في هذا الاتجاه هي البحوث التحليلية المرتكزة إلى النظريات الاجتماعية والاقتصادية والتاريخية الماركسية، ثم تلك المرتكزة إلى كل من البنيوية الماركسية والنقدية. كما يوضح خطواتها (الشكل رقم 35).

وقد واجهت الماركسية انتقادات شديدة بسبب اقتصار تحليلاتها على البعد الطبقي والاقتصادي، كما واجهت نظريتها في التاريخ "الاحتمية التاريخية" إخفاقات متتالية عقب انتهاء الحرب الباردة، الأمر الذي ساهم في تراجع كثير من الباحثين التربويين عن تبنيها في دراساتهم بعد شهدت الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي إقبالاً على ذلك التوجه في ظل التوجهات الرسمية للدولة، ثم جاءت حقبة الثمانينيات مبشرة بالمقولات النقدية التي عالجتها كثيراً من تلك الانتقادات.



شكل رقم 35
خطوات البحث التحليلي ضد الوضعي

ويتحدد الإطار المعرفي للتصميم البحثي التحليلي في إطار المدخل ضد الوضعي في:

- يستخدم هذا التصميم في بحوث فلسفة التربية (مناقشة قضايا الحق في التعليم، والتعليم والأيدولوجيا..)، وبحوث الأصول الاجتماعية للتربية (خاصة قضايا العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية، وتعليم الفئات المهمشة..)، والأصول الاقتصادية أو اقتصاديات التعليم (خاصة قضايا العدالة في تخصيص الموارد وتمويل التعليم..)، والأصول السياسية للتربية (خاصة قضايا ديمقراطية التعليم، وآليات إرساء السياسات والتشريعات التعليمية وأثر جماعات المصالح والضغط عليها..)، ويندر استخدامها في بحوث تاريخ التربية والتعليم.

- يتركز البحث على مناقشة المفاهيم والمبادئ والمفارقة بينها وبين الممارسات، والكشف عن العوامل غير الموضوعية وراء تلك المفارقة.

ويتحدد الإطار المنهجي لهذا التصميم التحليلي ضد الوضعي في:

- يعمل هذا التصميم بفاعلية عالية عند مستوى الفهم والتفسير المعمق (التأويل) من أهداف البحث العلمي.
- يستند التحليل إلى المقولات الماركسية (التحليل الاقتصادي/الطبيقي)، والبنوية الماركسية (التحليل الأيدولوجي)، والنقدية (التحليل الاجتماعي/المعرفي).

3:3 تصميمات البحوث في إطار المدخل التحليلي المنطقي

ثلاثة مداخل رصدتها الفصل الثالث لمناهج البحث في العلوم التربوية وفي مجال أصول التربية بوجه خاص، هي المدخل الوضعي، والمدخل ضد الوضعي، ومدخل التحليل المنطقي، يندرج تحت كل منها مجموعة من النماذج التفسيرية القائمة على خلفيات فلسفية وعلمية، ويترجم كل منها إلى مجموعة من تصميمات البحوث العلمية.

وخلافاً لبعض التصنيفات الأخرى رأينا أن لمنهجيات: التحليل الفلسفي لمنطق اللغة عند الوضعية المنطقية، والتحليل الدلالي للبنية المنطقية الحاكمة لحركة المجتمع عند النظرية البنوية، والتحليل النقدي لبنية الخطاب عند اتجاه ما بعد الحداثة خصوصية مميزة عنها في منهجيات المدخل الوضعي والمدخل ضد الوضعي، فهي لا تعتمد معطيات الواقع الإمبريقي معياراً لصدق المعرفة الاجتماعية كما في المدخل الوضعي، حتى فيما يتعلق بمعيار التحقق من صدق القضايا عند الوضعية المنطقية لكونه يتصل بسياق اللغة مجرداً من مضمونه الاجتماعي، كما أنها (منهجيات التحليل المنطقي) لا تعتمد البنية بمفهومها الأنطولوجي سبيلاً

لتفسير وتأويل الظواهر الاجتماعية كما في منهجيات المدخل ضد الوضعي، ولكنها تهتم بالبنية من المنظور الإبستمولوجيا وعلوم اللغة والمنطق وتاريخ الأفكار.

وسوف نعرض لمثالين من تصميمات البحث في هذا المدخل، الأول هو تصميم بحوث المفهوم عند الفلسفة التحليلية (والوضعية المنطقية واحدة من مدارسها)، والثاني هو تصميم بحوث تحليل الخطاب عند تيار ما بعد الحداثة.

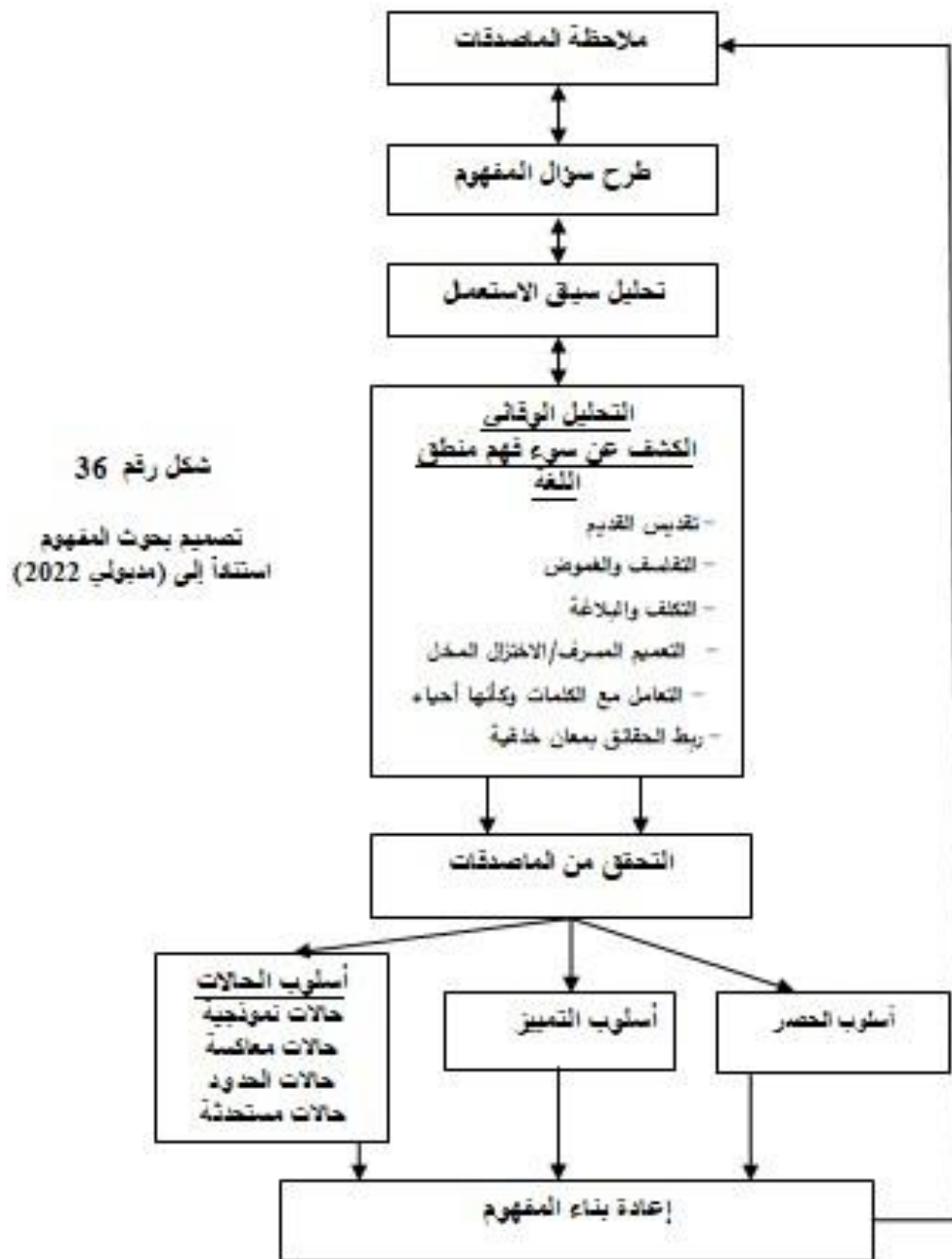
1:3:3 تصميم بحوث تحليل المفهوم

تكتسب دراسات وبحوث المفهوم أهمية بالغة لما للمفهوم من طبيعة جدلية وديناميكية، فكما يقول (فنجشتين) أن استعمال المفهوم يتغير بتغيير السياق Context الذي يرد فيه، فالسياق هنا هو مجموع الظروف والعوامل - على اختلافاتها - التي تؤثر في المفهوم واستعمالاته، ومن ثم، كان على بحوث المفهوم أن تدرس - فيما تدرس - كلاً من السياق الثقافي والاجتماعي للمفهوم ، وهما يتغيران من مجتمع لآخر، بل ومن زمنٍ لآخر داخل نفس المجتمع.

وقد يكون لأفكار (فنجشتين) حول (الاستعمال) الأثر الأكبر في توجيه كثير من فلاسفة التحليل نحو التركيز على البحث في استعمالات المفهوم، والبحث في طبيعة سياقاته التي قد يستعمل فيها، وهو الأثر المتمثل في كتابات المربين التحليليين أمثال: (جون ويلسون)، و(هيرست)، و (بيترز)، فيقول (جون ويلسون) على سبيل المثال: .

"في سؤال المفهوم، نحن لا نهتم بمعنى الكلمة، فالكلمة لا تحمل معنى واحداً فقط، ولكننا نهتم بالاستعمالات الفعالة والممكنة للكلمة.⁽¹⁷⁾

وإذا تأملنا الأساليب التي استخدمها هؤلاء المربين المنتمين إلى فلسفة التحليل لوجدناها تطبيقاً لقواعد التحليل المنطقي للغة التربية، ولوجدناهم يتجنبون مزلق اللغة التي تتمثل في البلاغة المتعمدة ، والاختزال المخل والتعامل مع بعض الكلمات وكأنها كائنات حية ، وربط الحقائق بمعان خلقية ، كما تجدهم يحددون ما يعرض لهم من مفهومات من خلال تحديد الحالات الجزئية التي تندرج تحت كل مفهوم، والاستعانة بأمثلة للحالات النموذجية و الإشارة إلى الحالات المعاكسة⁽¹⁸⁾ .. كما يوضح (الشكل رقم 36)



بيد أن هناك جانباً آخر من المفهوم يحتاج للمناقشة، ألا وهو الجانب الإجرائي، وهو الجانب الذي يخص التربية على وجه التحديد، فهي تعني بـ(تطبيقات) المفهوم وليس (استعمالاته) اللغوية فقط، وذلك لأنها ميدان تطبيقي، بمعنى أن السياق الذي تدرسه، وهو أن "يتربى المرء"، هو الخبرة العادية في حياة كل شخص، لذا فإن مشكلات ولغة فلسفة التربية هما مشكلات ولغة الحياة العامة، إلى جانب ما توظفه من العلوم الأخرى من مفهومات كعلم النفس والاجتماع والاقتصاد .. وغيرها.

فأزمة البحث التربوي - في أغلب العلوم التربوية - ترتبط بمشكلة عدم وضوح ما نتداول من مفهومات كما يقر (جون ويلسون) " .. في الواقع أن الأزمة الحقيقية للبحث التربوي هي أزمة (تشوش مفاهيمي) ، وهي ناتجة - ليس فقط عن طبيعة المجال ذاته - بل عن معاناة العلوم التي تعتمد عليها التربية من التشوش المنهجي أيضاً⁽¹⁹⁾

ويتحدد الإطار المعرفي لتصميم بحوث المفهوم بالمحددات التالية:

- تختص بحوث فلسفة التربية عموماً بتحليل المفهومات، وتهتم فلسفة التربية التحليلية على وجه الخصوص بتحليل ألفاظ اللغة المستخدمة في الكتابات التربوية لتنقيتها من المزالق اللغوية واستبعاد القضايا الزائفة.
- تدور بحوث المفهوم في حيز العلاقة بين طبقة المفاهيم وطبقة الوقائع التجريبية التي تندرج تحتها (المصادقات) من بنية العلم.

أما الإطار المنهجي لتصميم بحوث تحليل المفهوم فيتحدد بالمحددات التالية:

- يستخدم هذا التصميم بفاعلية عالية عند مستوى الفهم من مستويات أهداف البحث العلمي.
- يندرج هذا التصميم تحت المدخل التحليلي لمنطق اللغة على المستوى النظري غير الإمبريقي.
- يمكن أن يتكامل هذا التصميم مع التصميم التحليلي النظري أو التصميم البحثي الإمبريقي لكونه يؤدي وظيفة تعريفية اشتراطية للمصطلحات المستخدمة فيهما، الأمر الذي يزيد من فاعليتها.

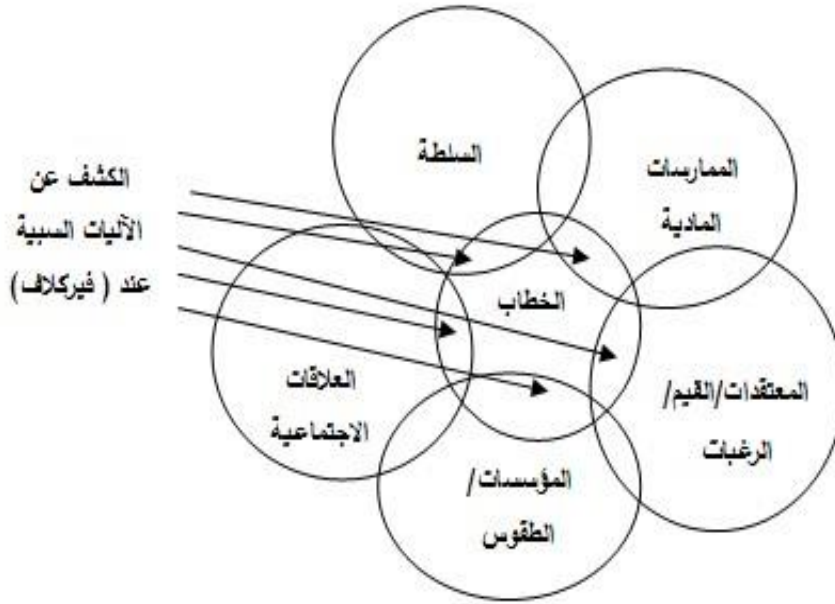
2:3:3 تصميم بحوث التحليل النقدي للخطاب*****

ظل هذا التصميم يستخدم في المجالات الأدبية، ثم شاع استخدامه سبعينيات القرن الماضي من تيار "ما بعد الحداثة Post Modernism" الذي نقد التصورات الشاملة للفلسفات الكبرى المرافقة للثورة الصناعية (الواقعية التجريبية، والبرجماتية، والماركسية)، ثم تيار "الواقعية النقدية Critical Realism" الذي انتقد تيار ما بعد الحداثة بنزعتيه: النزعة الاختزالية/ التفكيكية التي تطرفت إلى حد القول بأنه لا يوجد شيء اسمه المجتمع، والنزعة التشاؤمية بشأن هيمنة خطاب القوة/المعرفة لبعض الذوات واليأس من إمكانية تحرر الذوات التابعة.

وكانت هاتان النزعتان قد انعكستا على الخطاب التربوي لمنظري ما بعد الحداثة، ممثلاً في الانتقادات الموجهة إلى الحركات التربوية في الغرب الأنجلو أمريكي التي تهدف إلى هيمنة

النظم التعليمية المتقدمة للدول الكبرى وممارسة العنف الرمزي على الدول الهامشية في حركة المعايير، وحركة المدارس الفعالة.. وغيرهما، منذراً بمزيد من التبعية والخضوع.

ثم طرحت "الواقعية النقدية" وجهة نظر مغايرة "لما بعد الحداثة" تنطلق من رفض التشاؤم، والدعوة إلى النقد من أجل الوعي والتحرر من التبعية، وأول ما دعت إلى نقده هو منهج تحليل الخطاب الذي طرحه تيار مابعد الحداثة، والذي اعتمد مفهوم "مركزية الخطاب في البناء الخطابى للعالم" عوضاً عن مفهوم "البناء الاجتماعى"، أو ما سمته بـ "البنائية الاجتماعية المتطرفة"، وأرست بدلاً منه تصوراً أقل تطرفاً لمكونات العالم الاجتماعى يتضمن علاقات جدلية بين عناصر خطابية وأخرى غير خطابية (الممارسات المادية، والعلاقات الاجتماعية، والمعتقدات/القيم/الرغبات، والمؤسسات/الطقوس)، كما في تصور (هارفى Harvey)⁽²⁰⁾ الذي يوضحه (الشكل رقم 37)

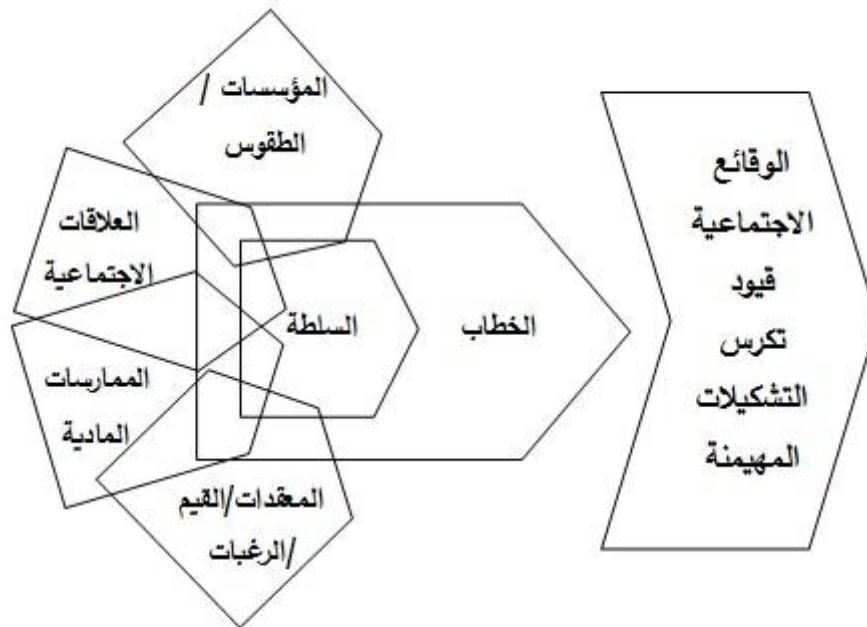


شكل رقم 37

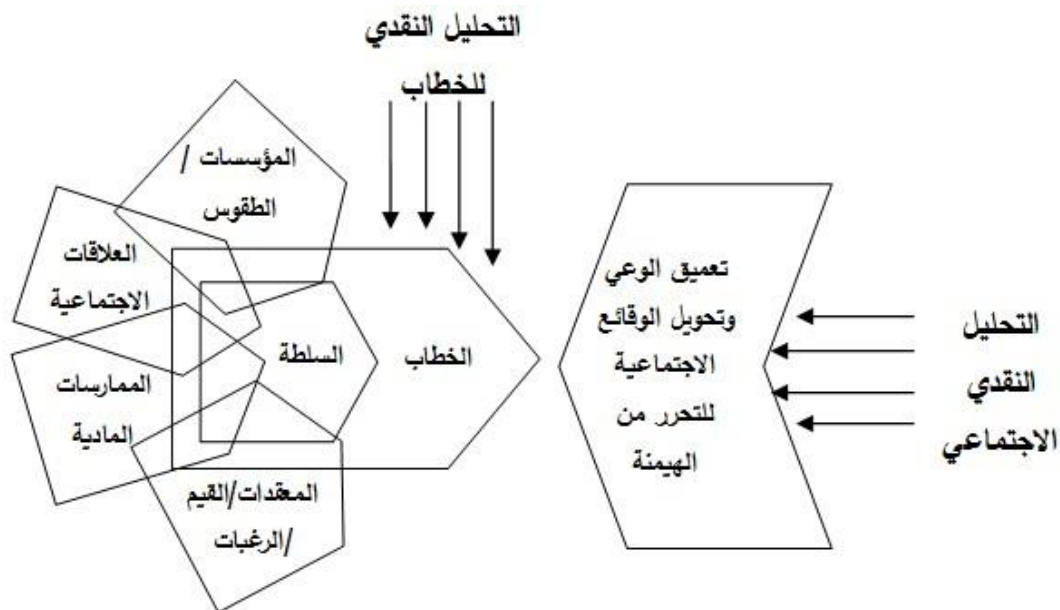
تصور (هارفى) للعلاقات الجدلية بين العناصر الخطابية وغير الخطابية،
والمقاربة العلائقية للتحليل النقدي للخطاب عند (فيركلاف)

وبناء على ذلك التصور، طرحت الواقعية النقدية المنهج النقدي لتحليل الخطاب لـ (فيركلاف Fairclough)، كما في (الشكل رقم 37)، والذي يتضمن تحليل العلاقات بين المكونات الخطابية وغير الخطابية التي حددها (هارفى)، والكشف عن الآليات السببية التي

تتحول بها الوقائع الاجتماعية بواسطة الخطاب المهيمن إلى قيود تمنع تحرر الذات الأخرى من التحرر من تبعية ذلك الخطاب.⁽²¹⁾



(1) يحول الخطاب المهيمن الوقائع الاجتماعية إلى قيود تكرر الهيمنة



(2) يعمق التحليل النقدي للخطاب والتحليل النقدي الاجتماعي

الوعي ويحول القيود نحو التحرر من الهيمنة

شكل رقم 38

منهج التحليل النقدي للخطاب والتحليل النقدي الاجتماعي

وعلى الرغم من أن الواقعية النقدية وما بعد الحداثة يشتركان في معارضة الوضعية، فهما يختلفان بصورة أساسية حول طبيعة الوجود، وموقع الخطاب منه، وفكرة السببية. (22) كما يوضح الجدول رقم (1)

جدول رقم (1)

مقارنة ما بعد الحداثة مع الواقعية النقدية

وجه المقارنة	ما بعد الحداثة	الواقعية النقدية
نظرية الوجود (الموقف من الواقعية التجريبية)	<ul style="list-style-type: none"> تتشرك ما بعد الحداثة والواقعية النقدية في معارضة ما تدّعيه «الواقعية التجريبية» التي يتبناها الوضعيون أن كل ما يمكن ملاحظته ومدرك حسياً وقابل للقياس يعد موجوداً، وهذا يعني أن ما لا يمكن ملاحظته أو إخضاعه للتجربة من المحتمل ألا يكون موجوداً، ويُستبعد من البحث العلمي. الخلط بين الوجود والمعرفة؛ اختزال الواقع الاجتماعي في ما يمكن معرفته عن طريق الملاحظة أو التجريب أو الخبرة. 	<ul style="list-style-type: none"> هناك ثلاثة مستويات من الوجود (واقعي، وفعلي، وتجريبي)، وهناك كيانات وجودها مستقل عن العقل (عالم لازم)، وأخرى وجودها مرهون بما ينتجه العقل من خطابات (عالم متعدي). ليس كل ما هو موجود من كيانات وأحداث يمكن ملاحظته تجريبياً، والعبرة في وجود أي كيان هي قدرته على الفعل وفقاً لخصائصه التوليدية التي بُني وفقاً لها (الآلية السببية). العالم الاجتماعي تم بناؤه اجتماعياً وليس من خلال الخطاب فقط (بنائية اجتماعية متساهلة)، وهذا الجزء يتفاعل مع الظواهر الخطابية.
النزعة التفكيكية/ الاختزالية	<ul style="list-style-type: none"> تفكك النظريات الاجتماعية التقليدية وتتبنى نزعة اختزالية لأنماط الكيانات الاجتماعية في الواقع إلى مجرد ظواهر ثانوية ناشئة عن الخطاب. 	<ul style="list-style-type: none"> ترفض التطويرات الاجتماعية التقليدية، وترفض أيضاً اختزال العالم الاجتماعي في الخطاب وحده والتخلي عن نضال الفئات الاجتماعية الأضعف.
تغيير الوضعيات الاجتماعية	<ul style="list-style-type: none"> لا يمكن تغيير الوضعيات الاجتماعية الناتجة عن علاقات القوة. 	<ul style="list-style-type: none"> يمكن تغيير الواقع الاجتماعي بعد الوعي بأسباب تشكله من خلال نقد الخطاب

<ul style="list-style-type: none"> • السببية بحسب المنظور الواقعي النقدي تتعلق بإنتاج التغيير، ويفترض «سائر» أن «السبب» هو كل ما ينتج التغيير. • لا تفترض أن جميع الأسباب يجب أن تكون مادية، بل هناك أسباب غير مادية (تأويلية/ خطابية). • السببية تتعلق بما ينتج التغيير الاجتماعي أو إعادة الإنتاج الاجتماعي، ولا سيما عند تحليل الممارسات الاجتماعية والعلاقات الديالكتيكية فيما بينها، وكذلك فيما بين عناصرها داخل حقل اجتماعي معين. 	<ul style="list-style-type: none"> • الخطاب هو السبب الأساسي الحاكم للعالم الاجتماعي. • لا توجد إشارات صريحة للسببية في إدعاءات المعرفة لدي ما بعد الحداثيين. • السببية / الافتراضات المسببة مجرد بناء اجتماعي. 	<p>مبحث السببية Etiology</p>
--	--	--

وتعد **المقاربة العلائقية الديالكتيكية** إحدى الصيغ الثلاث للتحليل النقدي للخطاب التي طورها (فيركلاف)، وترتكز هذه المقاربة على مفاهيم أساسية هي⁽²³⁾

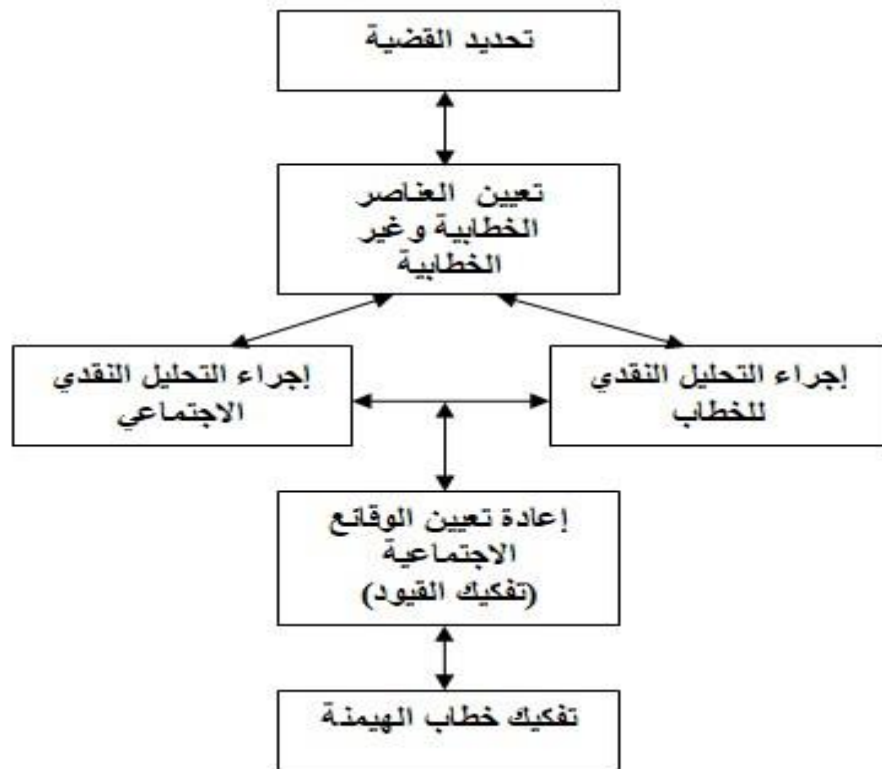
الخطاب: ويُنظر إليه كبُعد من أبعاد الممارسة الاجتماعية ويرتبط ديالكتيكيًا بأبعادها غير الخطابية، حيث يُنظر إلى الحياة الاجتماعية باعتبارها شبكات من الممارسات الاجتماعية متعددة الأنماط (اقتصادية، سياسية، ثقافية، أسرية، إلخ)، والتي تشكل العالم الاجتماعي، ويتجسد الخطاب في ثلاثة عناصر أساسية خلال الممارسة الاجتماعية هي، أنماط الفعل والتفاعل، وأنماط التمثيل، وأنماط الكينونة وتشكيل الهويات.

النص: يستخدم (فيركلاف) مفهوم النص بمعنى واسع النطاق يتجاوز النص المكتوب، ويمكن تصويره باعتباره حالة فعلية لاستخدام اللغة (أو الأنماط السيميائية، مثل: الصور المرئية والتأثيرات الصوتية في إنتاج المعاني والتواصل) ذات تأثير سببي، ويعد "التناص Intertextuality" من أبرز صيغ العلاقات بين النصوص، ويُشكّل مفهوماً تحليلياً رئيساً حيث يشير إلى وجود عناصر فعلية من نصوص أخرى داخل النص قيد التحليل، وتتضمن هذه العلاقات أيضاً "التفسير الخطابى Interdiscursivity" الذي يُشكّل نمطاً فرعياً من التناص، ويشير إلى المزج بين خطابات أو أنواع أو أساليب متباينة.

السلطة: تأثر (فيركلاف) إلى حدٍ ما بتصور (فوكو) للسلطة بوصفها منتجة ومقيدة في آن واحد، وأنها ليست محض قمع واستبداد أو شيء يمكن امتلاكه بل فعل يُمارَس، فينظر إلى السلطة مفترضًا أنها تتجسد في عدم التماثل بين المشاركين في الأحداث الاجتماعية، وكذلك عدم المساواة بينهم في القدرة على التحكم في كيفية إنتاج النصوص وتوزيعها واستهلاكها في سياقات اجتماعية معينة.

الأيديولوجيا: ويستند (فيركلاف) إلى تصور (طومسون Thompson) للأيديولوجيا بوصفها "معنى في خدمة السلطة"، وأن دراسة الأيديولوجيا هي دراسة للوسائط التي يعمل المعنى خلالها للإبقاء على علاقات الهيمنة، وبالتالي فإن تحليل الأيديولوجيا يهتم أساسًا بالخطاب، لأن اللغة هي الوسيط الرئيسي للمعنى الذي يعمل على إبقاء علاقات الهيمنة.

ويوضح (الشكل رقم 39) الخطوات والعمليات التي يتضمنها التصميم لبحوث التحليل النقدي للخطاب وفقاً لمنهجية (فيركلاف).



شكل رقم 39
تصميم بحوث التحليل النقدي للخطاب

ويحدد الإطار المعرفي لاستخدام هذا التصميم في:

- يندر استخدام تصميم التحليل النقدي للخطاب في التربية بشكل واضح، وإن كان فعالاً جداً في بحوث علم اجتماع التربية، وفي بحوث تحليل السياسات التربوية، وكذلك بحوث الإعلام التربوي.
- يتقاطع هذا التصميم مع عدد كبير من التخصصات منها: اللسانيات، النقد الأدبي، علم الاجتماع، أركيولوجيا الأفكار، علم النفس، التاريخ ..
- يعالج هذا التصميم القضايا البحثية عند كافة مستويات البنية المعرفية للمجال الذي يقع فيه موضوع البحث (الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ، والنظريات)، بل تعد هذه البنية المعرفية الهراركية أحد أهم موضوعاته التي يتناولها بالنقد.

ويحدد الإطار المنهجي لهذا التصميم في:

- يعمل هذا التصميم بفاعلية عالية عند مستوى التفسير/ التأويل من مستويات أهداف العلم، حيث يعنى بالكشف عن الآليات التي يحول بها الخطاب الوقائع الاجتماعية اليومية إلى وجاء يقي البنى والشبكات الاجتماعية المهيمنة ويكرس تبعية الفئات الأخرى.
- ينضوي هذا التصميم بصورة ما تحت المدخل ضد الوضعي من مناهج البحث لكونه يتخذ مقولات المدرسة النقدية أساساً لتحليل الخطاب، بينما يمكن ضمه إلى المدخل التحليلي المنطقي لكونه يعتمد مفاهيم تتصل بالنص والتناص والتحليل اللساني ..

مراجع الفصل الرابع

- (1) Hammersley, M. (2012) Methodological Paradigms in Educational Research, British Educational Research Association on-line resource
- (2) Ibid, Appendix 3: Typologies of social and educational research, pp.16-18
- (3) Charles Kivunja, Ahmed Bawa Kuyini (2017) Understanding and Applying Research Paradigms in Educational Contexts, International Journal of Higher Education, Vol. 6, No. 5;

* المنهجية العامة أو "النظرية الأساسية": هي منهجية بحث نوعي تهدف إلى إنشاء نظريات تستند إلى البيانات التي تستند إلى الواقع التجريبي لسباق البحث. تتضمن الطريقة عملية منهجية لجمع البيانات وترميزها وتصنيفها وتحليلها لتحديد الأنماط والعلاقات في البيانات.

** نظرية العرقية الحرجة: تخصص أكاديمي يركز على تطبيق النظرية النقدية، والدراسة النقدية للمجتمع والثقافة، ودراسة العرق والعنصرية والسلطة.

*** نظرية ما بعد الاستعمار: تهدف إلى إنهاء الاستعمار والتوطين، وتعيد منهجيات البحث الأصلية بعد انتهاء الاستعمار على تحويل الطرق التقليدية لإنتاج المعرفة .

**** نظرية القدر: مجال الدراسة الذي يتحدى الأفكار التقليدية الحالية حول الهوية والجنس والجنس لا سيما تلك المتعلقة بالمغايرة الجنسية ، أو الاعتقاد بأن الجنس الآخر هو التعبير الطبيعي أو الأخلاقي أو "الطبيعي" للجنس.

- (4) Hammersley, Op.cit., Appendix 3: pp.16-18

- (5) Butucea, M. (2017). Against Any Paradigm In Educational Research. In E. Soare, & C. Langa (Eds.), Education Facing Contemporary World Issues, vol 23. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 126-131). Future Academy.

- (6) Joao Mattar, Daniela Ramos,(2022), Paradigms and Approaches in Educational Research, International Journal for Innovation Education and Research, pp.250-256

- (7) Ibid. pp.253-254

- (8) كمال زيتون (2006)، "تصميم البحوث الكيفية ومعالجة بياناتها إلكترونياً، عالم الكتب، القاهرة، صص 50-49

- (9) حسن البيللاوي (2023) "الإثنوجرافيا النقدية في علم اجتماع المدرسة"، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، صص 11 و 12

- (10) كمال زيتون، مرجع سابق صص 62-64

- (11) نفس المرجع ص 133

- (12) حسن البيللاوي ، مرجع سابق، ص 11

- (13) نفس المرجع ص 51، و 57

(14) عبد اللطيف حسين حيدر(2004): البحث الإجرائي بين التفكير في الممارسة المهنية وتحسينها ، دار القلم ، دبي ، ص ص 121-122

(15) محمد عبد الخالق مدبولي (2002) التنمية المهنية للمعلمين، الاتجاهات المعاصرة، المداخل، الاستراتيجيات ، دار الكتاب الجامعي، العين، ط1

(16) Wilson, J.,(1979), **Thinking with Concepts**, London Cambridge Uni. Press, reprint educational , p.10.

(17) عبد السميع سيد أحمد : " استخدام المفهوم كأداة للبحث " **التربية المعاصرة**_(4) يناير 1986 ، ص140.

(18) Wilson, John; (1972), **Physiology and Educational research**, London , National Foundation for Educational Research in England and Wales, P.54.

(19) محمد عبد الخالق مدبولي (2022) " التفكير بالمفاهيم التربوية، الخلفيات الفلسفية والممارسات، في البحث والتخطيط وتحليل السياسات، مجلة إبداعات تربوية، مجلد 21، الجزء الثاني (عدد خاص) أبريل 2022

*****في هذا الجزء اعتمدنا بشكل أساسي على الدراسة النادرة في التحليل النقدي للخطاب التربوي بعنوان:
- دينا سعيد متولي (2022) تحليل خطاب إصلاح التعليم في مصر، دراسة نقدية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة حلوان

(20) دينا سعيد ، المرجع السابق صص22-20
نقلاً عن:

- Chouliaraki, Lilie and Fairclough, Norman (1999). Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis, Edinburgh University Press, Cambridge, pp. 3-6

(21) دينا سعيد ، نفس المرجع، صص26 - 27
نقلاً عن :

- Harvey, David (1996).Justice, Nature and the Geography of Difference, Blackwell, Cambridge, pp. 49 – 57.

(22) دينا سعيد، المرجع السابق، صص 22-25
اعتماداً على المصادر التالية:

- Sousa, Filipe J. (2010). Metatheories in Research: Positivism, Postmodernism, and Critical Realism, In «Organizational Culture, Business-to-Business Relationships, and Interfirm Networks», Woodside, Arch G. (Ed.), Emerald Group, (16), pp. 475-476.
- Fairclough, Norman, Jessop, Bob, Sayer, Andrew (2004). Critical Realism and Semiosis, the Department of Sociology, Lancaster University, Lancaster, UK, p. 4.
- Sousa, Filipe J. (2010). Metatheories in Research: Positivism, Postmodernism, Op. Cit., pp. 478 – 479.

- Bhaskar,^{Roy} (1998). General Introduction, In «Critical Realism: Essential Readings», Archer, Margaret, Roy, Bhaskar, Collier, Andrew, Lawson, Tony and Norrie, Alan (Eds), Routledge, London, p. xii.

(23) دينا سعيد، المرجع السابق صص 40-47
نقلًا عن:

- Fairclough, Norman (2012). Critical Discourse Analysis, In «The Routledge Handbook of Discourse Analysis», Gee, James Paul and Handford, Michael (Eds.), Routledge, London pp. 10 -11.

- محمد يطاوي (2019). التحليل النقدي للخطاب: مفاهيم ومجالات وتطبيقات، المؤلف: مجموعة من الباحثين، الطبعة الأولى، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين، ص: 10.

مصادر إضافية

مصادر إضافية نحيل القارئ إليها في علاقة مداخل البحث بنماذج ومنهجياته

Atkinson, P., Delamont, S., and Hammersley, M. (1988) 'Qualitative research traditions: a British response', *Educational Researcher*, 58, 2, pp231-50. (Partially reprinted with some correction in Hammersley, M. (ed.) *Educational Research: current issues*, London, Paul Chapman, 1993)

Bernstein, R. (1976) *The Restructuring of Social and Political Theory*, London, Methuen.

Brannen, J. (ed.) (1992) *Mixing Methods: Qualitative and quantitative research*, Aldershot, Avebury.

Bryman, A. (1988) *Quantity and Quality in Social Research*, London, Allen and Unwin.

Buchman, M. and Floden, R. E. (1989) 'Research traditions, diversity and progress', *Review of Educational Research* , 59, 2, pp241-48.

Cresswell, J. W. (2006) *Qualitative Inquiry and Research Design*, Second edition, Thousand Oaks CA, Sage.

Fay, B. (1975) *Social Theory and Political Practice*, London, Allen and Unwin.

Guba, E. G. (ed.) (1990) *The Paradigm Dialog*, Newbury Park, Sage.

Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1995) 'Competing paradigms in qualitative research', in Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks CA, Sage.

Guba, E. G. (2005) 'Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences', in Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*, Third edition, Thousand Oaks CA, Sage.

- Hammersley, M. (1984) 'The Paradigmatic Mentality: a diagnosis' in L Barton and S Walker (eds.) *Social Crisis and Educational Research*, Croom Helm, pp230-55.
- Hammersley, M. (1992) 'The Paradigm Wars: Reports from the front', *British Journal of Sociology of Education*, 13, 1, pp131-43.
- Hammersley, M. (2008) 'Educational research', in G. McCulloch and D. Crook (eds.) *The Routledge International Encyclopedia of Education*, London, Routledge, 2008.
- Hammersley, M. (2012) *What is Qualitative Research?*, London, Bloomsbury.
- Jacob, E. (1987) 'Qualitative research traditions: a review', *Review of Educational Research*, 57, 1, pp1-50.
- Jacob, E. (1988) 'Clarifying qualitative research: a focus on traditions', *Educational Researcher*, 17, 1, pp16-19 and 22-24.
- Jacob, E. (1989) 'Qualitative research: a defense of traditions', *Review of Educational Research*, 59, 2, pp229-35.
- Lincoln, Y. S. (1989) 'Qualitative research: a response to Atkinson, Delamont and Hammersley', *Review of Educational Research*, 59, 2, pp237-9.
- Outhwaite, W. (1975) *Understanding Social Life*, London, Allen and Unwin.
- Popkewitz, T. (1984) *Paradigm and Ideology in Educational Research*, London, Taylor and Francis.
- Somekh, B. and Lewin, C. (eds.) (2011) *Research Methods in the Social Sciences*, Second edition, London, Sage.
- Tashakkori, A. and Teddlie, C. (eds.) (2010) *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, Second edition, Thousand Oaks CA, Sage.

مصادر إضافية حول تحليل الخطاب

- حسن مالك (2019) في تحليل الخطاب الاجتماعي: قراءة في المفاهيم والمصطلحات، مركز بن خلدون للعلوم الإنسانية والاجتماعية، دار نشر جامعة قطر
- محمد لطفي الزليطني (2022) من تحليل الخطاب إلى التحليل النقدي للخطاب، الخطاب، العدد 17، منشورات مخبر تحليل الخطاب، جامعة مولود معمري، الجزائر. [من تحليل الخطاب إلى التحليل النقدي للخطاب | لطفي الزليطني | الخطاب\(ummto.dz\)](http://ummto.dz)
- سعيد بكار (2021) التحليل النقدي للخطاب، مفهومه ومقارباته، الخطاب، العدد 16، منشورات مخبر تحليل الخطاب، جامعة مولود معمري، الجزائر.

الفصل الخامس

عناصر التصميم البحثي في أصول التربية

الفصل الخامس

عناصر التصميم البحثي في أصول التربية

يهدف هذا الفصل إلى إلقاء الضوء على بعض التفاصيل المتعلقة بعناصر التصميم البحثي في أصول التربية، والتي يتغير اتجاهها ومضمونها بتغير الإطار المعرفي والإطار المنهجي للبحث، في محاولة لاستكمال الصورة الذهنية التي ترسخت حول شكل ومكونات وعناصر ما يسمى بـ " خطة البحث Research Proposal"، والتي اتسمت بالثبات والسكون لعقود طويلة، بالرغم من استقبال الساحة الأكاديمية التربوية لمدارس فكرية واتجاهات متعددة. وسوف نركز في هذا العرض على العناصر الأساسية في تصميم البحث التي يتغير مضمونها واتجاهها بتغير المنهجية وهي: مشكلة البحث، وأهداف البحث، والإطار المعرفي والإطار المنهجي للبحث.

1. مشكلة البحث :

تمثل خطوة تحديد وصياغة عبارة المشكلة Statement of Problem إحدى الصعوبات المنهجية والمهارية التي تواجه الباحثين الأكاديميين والممارسين الذين يقومون بالبحوث الإجرائية على حد سواء ، نظرا لما تتطلبه من قدرة على الانتقال من مستوى الماصدقات (المشكلات التي يلاحظونها) إلى مستوى المفهومات ، والعكس ، ولما تستلزم من قدرة تعبيرية على صوغ العلاقات المنطقية بين المتغيرات في صورة لغوية واضحة المعنى . وتعد أغلب بحوث الرسائل الجامعية ، ومشروعات التطوير وغيرها من الممارسات البحثية ، بمثابة استجابة لوجود المشكلة Problem based Researches، وعلى الرغم من الصلة الواضحة بين عبارة المشكلة وبين مبررات إجراء البحث ، فإن طبيعة المشكلة تظل غير واضحة لدى الكثيرين إلى حد بعيد ، ولا تحظى العمليات التي تتم خلال صياغتها بالاهتمام الكافي من البحث ، ويعتمد الأمر سواء لدى الباحثين المخضرمين أو المبتدئين على كون مفهوم " المشكلة " مفهوماً بديهياً لا يحتاج إلى توضيح، وأن اكتساب الخبرة العملية في ممارسة البحث أكثر أهمية من البحث في معنى مفهوم " المشكلة " وتحليل عملياته.

وعندما يتصدى الباحث لدراسة مشكلة ما، يصعب القول بأن اختياره لها لم يكن موجهاً بنظرية ومن ثم موجهاً بخلفية فلسفية ، كما يصعب تصور أنه عندما يصوغ عبارة المشكلة ينطلق من منظور وضعي صرف مجرد من أية فروض نظرية مسبقة كما يزعم أصحاب الاتجاهات الوضعية في البحث .

فمؤيدو الرأي القائل بوجود صلة منطقية بين مناهج البحث وبين الخلفيات الفلسفية من أنصار الاتجاه ضد الوضعي Post positivism ، يؤمنون بتهافت الاتجاه الوضعي البرجماتي حول جعل الواقع المعاین للظاهرة معيارا للحقيقة ومصدرا وحيدا للمعرفة ، وحول تحرر الباحث من أية خلفيات نظرية أو فلسفية سابقة حال تصديه لفرض الفروض أو صوغ عبارة المشكلة ، خاصة في البحوث الكيفية ، وعلى ذلك فإنهم (أنصار الاتجاه ضد الوضعي) يرون في أسبقية تبني الإطار النظري المفاهيمي قبل التصدي لصوغ عبارة المشكلة ضرورة منهجية لا تتنازل عنها.

ولعل في التنبيه إلى كون مفهوم " البحوث العلمية القائمة على مشكلة - Problem-based researches " هو أحد المفاهيم الوظيفية ذات الخلفية الفلسفية البرجماتية ، ما يساعد في استجلاء الأسباب وراء انتشار نموذج البحث الوضعي Positive Research Paradigm في العلوم الاجتماعية والإنسانية ، وهو الذي يفترض أن البحث العلمي الموجه بالمشكلة إنما يستهدف إصلاح Fixing الخلل الوظيفي أو البنائي الذي أصاب النظام حتى يستعيد حالة الاستقرار والتوازن من جديد . بينما يقل استخدام المنهجيات ضد الوضعية (ذات الطبيعة الكيفية غالبا) بدعوى ضعف الموضوعية والانحياز المسبق من قبل الباحث

1:1 مفهوم المشكلة البحثية والإطار المساند له :

والواقع أن تحليل مفهوم "المشكلة" يعد أمرا ضروريا خاصة وقد سادت تصورات سلوكية غاية في التبسيط لذلك المفهوم من قبيل أن " صياغة المشكلة هي شكل من أشكال التساؤل Interrogative sentence عن طبيعة العلاقة بين متغيرين" .. وغيرها من التعاريف التبسيطية الشائعة ⁽¹⁾ !!

وما نود التأكيد على خطورته في هذا المقام هو شيوع ذلك التصور غير المنطقي لطبيعة عبارة المشكلة ، والميل إلى صياغتها لدى كثير من الباحثين في صورة سؤال ، بينما هي في حقيقتها بناء منطقي متماسك يصلح . كما يقرر (كلين و كلارك Cline & Clark, 2000) . لأن يكون منطلقا Springboard لتوليد الأسئلة البحثية ، و لكنه ليس سؤالا في حد ذاته ⁽²⁾ والمشكلة البحثية ليست شيئا موجودا في الطبيعة ، بل هي تصور عقلي للعلاقة بين مجموعة الأفكار والمفاهيم ينشئ حالة من عدم الوضوح (كما هي الحال في المشكلات المعرفية) ، أو حالة غير مرغوبة من عدم الرضا أو عدم الارتياح (كما في المشكلات الاجتماعية والنفسية) ، أو ينشئ حالة من الصراع أو التناقض الذي يعوق مسار الظاهرة أو النظام (كما في المشكلات العملية) .. ومن ثم تتأثر عملية تحديدها وصياغتها بالخلفيات المعرفية ، والقيم ، والممارسات التي لدى الباحث ، أكثر مما تتأثر بوقائع العالم الطبيعي .

ولا يمكن تحديد المشكلة بوضوح بمعزل عن الإطار المفاهيمي لها Conceptual Framework ، فالباحث لا يمكن أن يبحث في المشكلة من كافة جوانبها في آن واحد ، بل يحتاج إلى إطار نظري Theoretical Framework (تصور شامل لطبيعة الظاهرة وعناصرها المتفاعلة) ، و إلى بنية منطقية Logical Structure (صورة مجردة للعلاقة المنطقية بين المفاهيم الرئيسة) يساعده على إدراك الزوايا ووجهات النظر المتعددة لتلك المشكلة ، وبهذا المعنى يمثل تحديد الإطار المفاهيمي خطوة مهمة نحو كل من : التوضيح (استبعاد المنظورات والعوامل المسببة للغموض) ، ونحو شحذ التفكير وتوجيهه في الوقت ذاته .

و الإطار النظري هو الظهير الفلسفي ، أو النظرية العلمية ، أو مجموعة التصورات والعلاقات بين المفاهيم التي تفهم المشكلة في إطارها ، ما يؤدي إلى صوغها ، ويؤدي في الوقت ذاته إلى حلها ، وقد يكون الإطار النظري أحيانا على درجة عالية من الشمول والعمق (كما هي الحال في الخلفيات الفلسفية الكبرى) . أو يكون محددا بحدود التخصص أو الزمان والمكان ، كما أنه يتنوع تنوعا كبيرا من حيث الشكل .

فإلى جوار نظريات علم اجتماع التربية ، وعلم النفس التربوي ، واقتصاديات التعليم ، والإدارة التربوية .. وغيرها ، هناك مستوى أبسط من الأطر النظرية التي قد لا ترقى إلى مستوى النظريات بالمعنى الكامل ، ويمثل هرم (ماسلو) لتصنيف الحاجات الإنسانية مثالا لتلك النماذج Models التي يكثر استخدامها في بحوث العلوم الاجتماعية ، كما يمثل المنحنى الاعتدالي الجرسى Bill shaped Curve مثالا نموذجيا آخر لتلك النماذج النظرية شائعة الاستخدام في فهم وتحديد مشكلات التحصيل .

ومن الأهمية بمكان أن نتنبه إلى ضرورة فهم " مفهوم النظرية Theory Concept " أولا لكي نفهم كيف يعمل الإطار المفاهيمي المساند لعبارة المشكلة ؛ فالنظرية من حيث هي تصور " درامي " للعلاقة بين مجموعة الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين في مجال معرفي معين ، تستند إلى ظهير فلسفي توجه ذلك التصور من حيث النظر إلى الوجود والإنسان والمعرفة ، وتصف في ضوء ذلك الظهير كيف تنشأ الظواهر وكيف تتفاعل مكوناتها وعناصرها ، ومن ثم تفسر تلك الظواهر وترد النتائج إلى أسبابها .

وعلى ذلك تظل النظرية مجرد محاولة للوصف والتفسير موجهة بظهير فلسفي معين ، ترادفها محاولات (نظريات) أخرى منطلقة من خلفيات فلسفية مغايرة ، ويظل معيار المفاضلة هو القدرة على وصف وتفسير أوسع دائرة ممكنة من الظواهر ، وأيضا يظل للظاهرة في كثير من الأحيان أكثر من وصف وأكثر من تفسير من مناظير نظريات متعددة الخلفيات .

2:1 عبارة المشكلة بوصفها تفكيرًا منطقيًا بالمفاهيم :

وإذا عدنا إلى مفهوم المشكلة بعد هذه المعالجة الجانبية ، لخصنا إلى أن صياغة المشكلة البحثية ، بناء على ما سبق ، هي عملية تفكير بالمفاهيم ، توجهها نظرية علمية معينة واضحة في ذهن الباحث ، ومن ورائها إطار أوسع لخلفية فلسفية ، في إطار محدد لمنهج بحثي يتسق في منطلقاته وأهدافه ووسائله مع كل من النظرية وظهيرها الفلسفي . ولخصنا إلى أن صياغة عبارة المشكلة . أيضا . "هي ممارسة في المنطق" كما يؤكد (أوكونور O'Connor, 2000). وأنها أبعد ما تكون عن عملية ميكانيكية. (3)

فالمتأمل لوظيفتي الإطار المفاهيمي Conceptual Framework المساند لعبارة المشكلة بمكوناته : الإطار النظري والبنية المنطقية ، يجدهما بمثابة مسار ذي اتجاهين متعاكسين ، الأول يفضي إلى بنية متسقة من المفاهيم (وظيفة إبستمولوجية) ، والثاني يفضي إلى بنية من الوقائع المعاينة (وظيفة أنطولوجية) ، وما صياغة عبارة المشكلة إلا محصلة لنجاح ذلك الإطار النظري وتلك البنية المنطقية في تأدية الوظيفتين التاليتين :

1. وظيفة التوضيح Expounding أو الشرح للإطار النظري وللبنية المنطقية اللذان تقع في إطارهما المشكلة ، وهي وظيفة إبستمولوجية بالأساس ، وتؤدي تلك الوظيفة على وجهين : الأول ، يتمثل في الإطار النظري (النظرية العلمية أو النموذج النظري) أو النسق من التصورات التي تصف الظاهرة وتفسرها أو تأولها ، كما يظهر بوضوح في البحوث الوصفية الهادفة ، وتكون وظيفته تقديم التصور المفاهيمي conceptualizing الذي ستدرس في إطاره هذه المشكلة. أما الوجه الثاني فيتمثل في البنية المنطقية التي تحكم العلاقة بين مجموعة من المتغيرات أو الحدود ، كما يظهر بوضوح أكبر في البحوث التجريبية وبحوث العلاقات ، وهنا تكون وظيفتها أن تقدم تبريرا عقلانيا Rationale للمنظور الذي ستبحث من خلاله المشكلة

2. وظيفة الشرعنة Validating أو تأكيد المصادقية لتطبيق الإطار المفاهيمي (الإطار النظري والبنية المنطقية) على هذه المشكلة من حيث المزايا والنتائج المتوقعة ، وهي وظيفة أنطولوجية تستهدف تجسيد العالم الواقعي للمشكلة بالتركيز على صلب المشكلة واستبعاد العناصر الجانبية غير المهمة . ومن ثم تحديد حدود الدراسة ، ومنهجيتها ، وإجراءاتها .

وهنا من الأهمية بمكان أن نتذكر تعريف (رسل) لماهية "القضية الفلسفية" ، لأنه سيفيدنا في التعرف على طبيعة البنية المنطقية لعبارة المشكلة : فهو يرى أنها " القول الذي يعبر عن حالة جزئي واحد ، محدد الزمان والمكان" ، (4) لأن هذا القول وحده هو الذي يمكن وصفه بالصدق أو الكذب، وليس الأمر كذلك في القول الذي يعمم الحكم على أفراد كثيرة في نفس الوقت ، والتي لا يعتبرها (رسل) من القضايا ، بل هي دالات قضايا propositional functions فيقول عنها: " إن دالة القضية بمفردها أشبه بالهيكل الفارغ لمحارة ، أو بالوعاء

الفارغ ، فهي لا تعدو "سكيمة" تحتاج إلى ملئها".⁽⁵⁾ وواضح أن "دالة قضية " هذه هي ما نعينه تماماً عندما نتحدث عن عبارة المشكلة بوصفها "بنية منطقية " .

ومن المهم أيضاً أن نتذكر وصف (فتجشتين) للقضية المنطقية الصادقة ، أي التي لها رصيد حسي في عالم الوقائع يمكننا من التحقق منه تجريبياً ، وهو يشبه ما قصدناه عندما أشرنا إلى الوظيفة الأنطولوجية لعبارة المشكلة :

4.021: أن القضية هي صورة للواقع ، فإذا فُهمت القضية فقد عُلِمَت أي موقف واقعي

تمثله" .⁽⁶⁾

و كذلك يساعدنا تقسيم (كارناب) لعبارات اللغة في تصنيف عبارة المشكلة بين أنواع العبارات الأخرى ؛ حيث يقسمها إلى ثلاثة أنواع⁽⁷⁾:

الأول عبارات يمكن تبين صدقها أو كذبها من صورتها فقط - وهي ما يسميه

(فتجشتين) تحصيلات الحاصل Tautological ، وهي لا تقول شيئاً عن الواقع

الخارجي ، ويسمى (كارناب) بالقضايا التحليلية Analytic .

والنوع الثاني هي عبارات النفي Contradictory ، أو قضايا التناقض عند (فتجشتين)

، وهي التي يمكن تبين كذبها من صورتها فقط .

وأخيراً العبارات التجريبية التي لا يمكن التحقق من صدقها إلا بمطابقتها مع الواقع

الخارجي، ويسمى (كارناب) بالقضايا التاليفية Synthetic . وينتهي (كارناب)

إلى أن العبارة التي لا تدخل تحت أي من تلك الأنواع، تصبح تلقائياً خالية من

المعنى ، وهذا أيضاً ما وصل إليه (فتجشتين) في رسالته ، لذا كانت قضايا

العلوم - فقط - هي كل ما يمكن قوله في رأيه⁽⁸⁾

ولاشك أن عبارة المشكلة البحثية (خاصة في البحوث الإمبريقية) هي من نوع القضايا

التاليفية التي تحتاج إلى ممارسة المزيد من الاستقصاء للتحقق من صدقها .

والتمييز بين طبيعة عبارة المشكلة في بحوث المشكلات Problem based

Researches ، وبين المشكلات التي تهتم بها البحوث الفلسفية أمر جوهري عند هذه النقطة ؛

إذ يؤكد (آير) أن السبيل لإثبات القضايا الفلسفية اللغوية (التحليلية) يختلف تماماً عن طريق

إثبات القضايا الواقعية (التاليفية) ؛ فالأولى يتوقف إثباتها على صحة تعريف ما تتضمنه من

رموز ، أما الثانية فإنباتها مرهون بمقتضى وقائع التجربة .

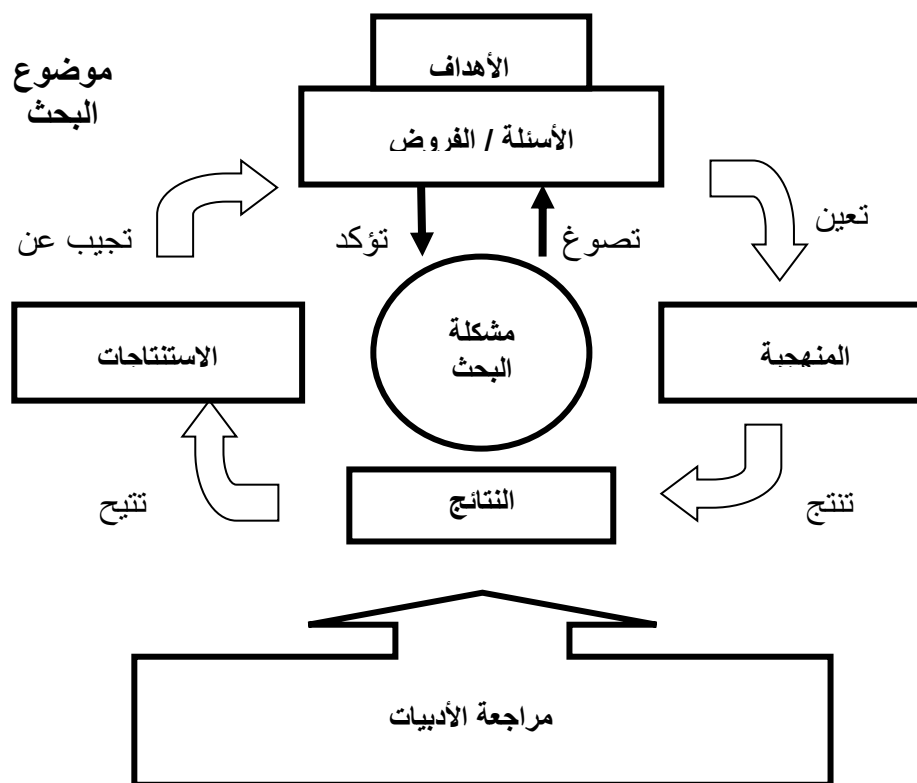
وعلى ذلك فالبنية المنطقية لعبارة المشكلة هي دالة قضية propositional function ،

تصف العلاقة بين مجموعة من الحدود أو المتغيرات (المفاهيم) ، وهي ذات طبيعة تاليفية

Synthetic قابلة للرد إلى الواقع الأنطولوجي المحسوس ، بحيث يمكن أن تحل الوقائع المحددة بالزمان والمكان (الماصدقات) محل حدودها .

ولا شك أن للوظيفتين : الإبستمولوجية والأنطولوجية لعبارة المشكلة أثرا على بقية عناصر خطة البحث ، من فروض وأسئلة بحثية ، وأهداف ، ومنهجية ، ونتائج ، واستخلاصات أو استنتاجات ، بل ومراجعة للدراسات السابقة والأدبيات أيضا كما يوضح الشكل رقم (40) المنقول عن (إليس وليفي (Ellis & Levy, 2008) ⁽⁹⁾

- فالوقوف على الإطار النظري والبنية المنطقية لعبارة المشكلة يساهم في تعيين مبررات إجراء الدراسة ومن ثم تحديد أهدافها ، كما يساهم في صياغة فروضها المنطقية ، وأسئلتها .
- ويؤدي تحديد أهداف الدراسة وصياغة فروضها وأسئلتها إلى تعيين المنهجية المناسبة لمعالجة المشكلة ، ومن ثم ترتيب الإجراءات والتصميم البحثي .
- ويؤدي إتباع المنهجية ، وتنفيذ التصميم البحثي وما يتضمن من إجراءات إلى التوصل إلى نتائج البحث ، والتي بدورها تتيح للباحث أن يستنتج بعض الاستنتاجات والتعميمات



شكل رقم (40)

خريطة مفاهيم توضح موقع المشكلة من دائرة البحث

نقلا عن :

Timothy J. Ellis and Yair Levy (2008)

- وبدورها يؤدي التوصل إلى استنتاجات وتعميمات إلى الإجابة عن أسئلة الدراسة ، أو إلى التحقق من صحة فروضها ، ما يمثل تحقيقاً لأهدافها في المحصلة النهائية

3:1 الصيغ المنطقية لعبارة المشكلة :

ولكن كيف يمكن التعبير عن المشكلة بعبارة واضحة تعكس الإطار النظري والبنية المنطقية للظاهرة ، وتعبر عن الخلفية الفلسفية الظهيرة لها ، وعن الالتزام بالمنهجية الملائمة؟ كما أشرنا من قبل تتربع على قمة البنية الهرمية المعرفية لأي مجال معرفي أو علم من العلوم مجموعة من النظريات ذات الخلفيات الفلسفية المختلفة ، بحيث يمكن للباحث أن يتبنى النظرية التي يراها أكثر اقتراباً من تحقيق أهداف البحث ، وأكثر ملاءمة لطبيعة المشكلة من وجهة نظره .

وتطرح النظرية ضمن ما تطرح من توصيف للظواهر الإنسانية والاجتماعية ، وتفسير لحدوثها في ضوء العلاقة بين العوامل المتفاعلة داخل تلك الظواهر ، تطرح النظرية صورة منطقية للمشكلات الناشئة ، تتضح فيها العلاقة بين المفاهيم والمتغيرات ، على نحو يمكن الباحث من صياغة عبارة المشكلة بشكل دقيق .

ويتيح ذلك التنوع في النظريات والخلفيات الفلسفية إمكانية معالجة الظاهرة الواحدة من أكثر من زاوية ، ما يسهم في تكامل النظر إليها ، وإنتاج معرفة أكثر محيطية بشأنها ، شريطة أن تتم كل معالجة في إطار من الاتساق بين ثلاثة محددات هي : الظهير الفلسفي ، والنظرية العلمية ، والمنهج البحثي . وفي المحصلة تكون ثمة صورة أو بنية منطقية لعبارة المشكلة يمكن الاستناد إليها كما يتضح من الجدول رقم (2)

جدول رقم (2)

علاقة الخلفيات الفلسفية والنظريات ومناهج البحث بصوغ عبارة المشكلة
من وضع الكاتب

الظهير الفلسفي	الاتجاه المنهجي	المنهج والمدخل	الإطار النظري للمشكلة	البنية المنطقية للمشكلة	المفاهيم		صيغ مقترحة لعبارة المشكلة
					-	+	
البرجماتية	وضعي كمي/كيفي	وصفي تحليل النظم تحليل السلوك تحليل المعاني التحليل المقارن	البنائية الوظيفية (المجتمع نظام)	قصور في تأدية الوظيفة (خلل وظيفي)	الفاعلية الكفاءة الجودة		" تقل أو تقصر (فاعلية / كفاءة / جودة) أداء النظام (_____) للدور ، أو الوظيفة التي يلتزم أو يكلف أو يتوقع منه القيام بها "
				غياب النظام الملائم للوظيفة (خلل بنائي)	الاتساق الاتزان التكامل التنوع		" يحتاج النظام (_____) إلى استحداث (آلية / استراتيجية / صيغة ..) جديدة لاستعادة (اتساقه / توازنه / التكامل بين عناصره ..) وتأدية (الوظائف / الأدوار / المهام / التحديات ..) المفروضة عليه ."
			التفاعلية الرمزية (المجتمع محاذة)	اختلاف المعاني المواقف	تفاهم تفاوض معاني مشتركة		" يخفق الأطراف الداخلون في (التفاعل / التفاهم / التفاوض ..) داخل الموقف المشكل في التوصل إلى (معاني مشتركة / حلول وسط / إذعان متبادل ..) تساعد على الاستمرار وبناء العلاقات
			الظاهراتية (المجتمع مؤامرة)	خلل في ترميز سياقات المعاني	فهرسة المعاني والمواقف		" يغيب أو يختل الاتفاق بين أفراد المجتمع حول الأنماط المحددة لسياقات المعنى بينهم ، فيتم بصورة عشوائية تخل بالبنى التنظيمية للعلاقات والأدوار ."
		تجريبي		قصور في	تخلف		" يستجيب (الأفراد/ الفئات/ الجماعات ..) لتكرار المثيرات

		بحوث العلاقات بحوث التخطيط بحوث الفعل	السلوكية	الاستجابة		إعاقة عدم تكيف	السلوكية (المجتمعية / التربوية / الإدارية ..) بصورة غير مناسبة لا تؤدي إلى تعديلها .
				استجابة غير مرغوبة		جنوح مخالفة	يستجيب (الأفراد/ عناصر النظام / الجماعات) بأساليب / استراتيجيات غير مرغوبة للمثيرات (المجتمعية / التربوية ..)
المثالية	ضد وضعي (كيفي)	تحليل النص الدراسات التقويمية	البنوية	المفارقة المنطقية بين البنية المرجعية والحدث		التناقض	" يفارق واقع () الراهن بأحداثه () البنية الفلسفية والمنطقية لفكرة إنشائها والأهداف التي قامت من أجلها " .
الوجودية + الفوضوية		تحليل الخطاب تحليل السياسات تحليل المضمون تحليل الرأي العام	ما بعد الحدثة	سيادة منطق الفوضى للعلاقة بين الذوات		العنف الرمزي فوضي الخطاب موت الذات المعرفة قوة	" على الرغم من كون (مؤسسة / نظام / آلية ..) هادفة إلى التحديث وإذابة التفاوت الاجتماعي فإنها تمثل ساحة لممارسة العنف الرمزي من قبل الفئات الاجتماعية الساعية إلى احتكار القوة من خلال احتكار المعرفة وفرض خطابها على بقية الفئات " .
الماركسية		تحليل ثقافي اجتماعي	النقدية	تشبيء الأوضاع غير العادلة وتزييف وعي المقهورين		التشيؤ العقل الأدوات	" بدلا من دور () في تحرير أفراد المجتمع وفئاته ، يعاد إنتاج واقع التفاوت الاجتماعي والثقافي لصالح الفئات الاجتماعية الأقوى من خلال آليات () يكرس هيمنة تلك الفئات ويضيف وعي الفئات المقهورة " .

<p>"تحقق الممارسات في مجال (____) أهداف الجهاز الأيديولوجي للدولة في تشكيل وعي (____) بما يكرس البنى والوضعيات الاجتماعية/الاقتصادية القائمة ، عوضا عن دورها في تغيير تلك الوضعيات ".</p>	<p>موت الذات تزييف الوعي</p>		<p>يسلك الأفراد بوعي زائف تشكله مؤسسات التعليم والإعلام بوصفها أجهزة أيديولوجية للدولة</p>	<p>الماركسية البنوية لألتو سير (مسرح العرائس)</p>	<p>تحليل طبقي /اقتصادي</p>		
<p>" يكرس (____) في المجتمع (التقليدي/ الطبقي/ الإقطاعي/ الرأسمالي..) الوضعيات المتفاوتة والبنى الاقتصادية/ الاجتماعية (التقليدية / المتخلفة / المستغلة ..) من خلال آليات (____) ، ما يحسم الجدل بين المتناقضات الاجتماعية لصالح الفئات الأقوى .</p>	<p>الصراع الطبقي التناقض الأيديولوجي</p>		<p>الجدل بين المتناقضات</p>	<p>الماركسية القديمة</p>			

فعلى سبيل المثال : تقاومت أزمة مؤسسة المدرسة العربية في السنوات الأخيرة ، لدرجة أن هناك شعورا عاما لدى المجتمعات بأنه لم يعد هناك جدوى من استمرار بقائها ، نظرا لإخفاقها الواضح في تحقيق التوقعات المجتمعية منها ، وانتشار ظواهر مثل الدروس الخصوصية والإقبال على المدارس الأهلية والخاصة بديلا عنها ، تعبيرا عن سيادة الحل الفردي لمشكلة تردي مستوى التعليم المدرسي ، في مقابل إخفاق الجهود الحكومية لإصلاحه وتحسينه .

في مثل هذا السياق الحاضن للمشكلة ، تتعدد زوايا النظر إليها بتعدد الخلفيات الفلسفية والأطر النظرية والمنطقية والمنهجية :

- فمن منظور **برجماتي وظيفي** ، يمكن انتهاج منهج **وصفي تحليلي** (غالبا بأساليب المسح الميداني أو استطلاع آراء الخبراء) لمعالجة أزمة مؤسسة المدرسة ، بوصفها **أزمة نظام اجتماعي** أنشأه المجتمع ليلبي حاجاته التربوية والتعليمية ، ثم ما لبث هذا النظام أن اعترضته مظاهر ضعف الفاعلية ، وتدني الكفاءة الداخلية والخارجية ، بسبب عدم الالتزام بشروط ومعايير الجودة في كل من مدخلاته وعملياته ومخرجاته (مشكلات وظيفية) . أو بسبب عجزه عن إيجاد الآليات والأساليب والاستراتيجيات المناسبة لمواجهة الوظائف أو التحديات المفروضة عليه (مشكلات بنائية) . ويمكن صوغ عبارات متعددة تعبر عن المشكلات الفرعية الناشئة عن تلك الأزمة أو المسببة لها على نحو :

" تقصر أو تتدني (فاعلية / جودة / كفاءة) نظام (التعليم ، التقويم ، الإدارة ، الإشراف التربوي ، الرعاية ..) المدرسي عن تحقيق الأهداف أو أداء المهام أو الوظائف أو الأدوار المنوطة به " .

" يحتاج النظام المدرسي إلى استحداث (آلية / استراتيجية / صيغة ..) جديدة لاستعادة (اتساقه / توازنه / التكامل بين عناصره ..) وتأدية (الوظائف / الأدوار / المهام / التحديات ..) المفروضة عليه " .

ويلاحظ على العبارة الأولى أنها تصور العلاقة المنطقية بين مفهومات :
"النظام" ، و"الفاعلية" ، و"الوظيفة أو الدور" بوصفها علاقة "قصور" أو "ضعف" ،
وذلك على صورة منطقية (دالة قضية) ، بحيث يمكن التعويض عن أي من تلك
المفاهيم بواقعة جزئية محددة (ماصدق) ؛ فمفهوم النظام يمكن التعويض عنه بوقائع
جزئية أو ماصدقات مثل : الأسرة ، أو المدرسة ، أو المنهج .. إلخ ، ومفهوم الوظيفة
أو الدور يمكن التعويض عنه بماصدقات مثل : التنشئة الاجتماعية ، أو التعليم
للمواطنة ، أو تنمية التفكير الابتكاري .. إلخ ، ومفهوم ضعف الفاعلية يمكن التعويض
عنه بماصدقات مثل : ارتفاع معدل الجنوح ، أو انخفاض التحصيل ، أو ندرة
الاختراعات .. إلخ

وفي العبارة الثانية يتم تصوير العلاقة المنطقية بين مفاهيم : " النظام " ،
و"الوظيفة" و "البنية" بوصفها علاقة "نقص" ، وذلك في دالة قضية قابلة للتعويض
عن حدودها بوقائع أو ماصدقات مثل : " فقدان للتنسيق " أو " اختلال في التوازن " ، أو
" غياب التكامل " .. إلخ

- ومن منظور برجماتي أيضا ولكن في إطار التفاعلية الرمزية ،
وباستخدام منهج بحثي وضعي (وصفي كيفي من خلال الملاحظة
بالمشاركة) ، يمكن معالجة أزمة المدرسة العربية باعتبارها مظهرا
لإخفاق التفاعل الاجتماعي اليومي بين الأفراد والجماعات الاجتماعية
في التوصل إلى معاني مشتركة حول : التعلم الحقيقي من أجل
ممارسة الحياة ، و تكافؤ الفرص التعليمية ، والتعليم بوصفه حقا إنسانيا
وواجبا على الدولة تجاه الأفراد ، والنشاط بوصفه متطلبا تربويا..
وغيرها من المفاهيم المختلف حول معانيها ، والتي تتسبب في نشوب
أزمات مجتمعية ، وقد تصاغ عبارة المشكلة على نحو :

" يخفق الأطراف الداخليين في (التفاعل / التفاهم / التفاوض ..) في مواقف التفاعل
الاجتماعي المدرسي في التوصل إلى (معاني مشتركة / حلول وسط / إذعان متبادل
..) بشأن المفاهيم والمبادئ التربوية والاجتماعية " .

وكما نرى ، تصور عبارة المشكلة العلاقة المنطقية بين مفهومات : " الأطراف المتفاعلون " ، و " التفاعل الرمزي " ، و " المعاني المشتركة " ، بوصفها علاقة "سوء فهم " أو " غياب للتفاهم " ، في دالة قضية يمكن استبدال حدودها بمصادقات أو وقائع جزئية محددة الزمان والمكان ؛ فمفهوم **الأطراف** يمكن استبداله بمصادقات عديدة كالأفراد أو المؤسسات ، أو الجماعات مهنية ، أو الطبقات والشرائح الاجتماعية ، أو الطوائف .. إلخ ، ومفهوم **التفاعل الرمزي** يمكن استبداله بمصادقات مثل : الحوارات الوطنية ، أو المفاوضات ، أو الصراعات الفكرية والثقافية والاجتماعية .. إلخ ، ومفهوم **المعاني المشتركة** يمكن استبداله بالمعايير الاجتماعية ، والحلول الوسط ، والتوافقات السياسية ، والوحدة الوطنية ، والتوافق الزوجي .. إلخ .

- وأيضاً يمكن معالجة أزمة المدرسة من منظور **برجماتي** في إطار **الظاهراتية** ، وباستخدام منهج **وضعي كيفي** ، بوصفها مظهراً من مظاهر الإخفاق الاجتماعي في التوصل إلى تفاهم عام حول فهرسة أو تنميط **سياقات التفاعل** المنظمة للممارسات المدرسية /المجتمعية ، ما يخل إخلالاً خطيراً بالقواعد وتوزيع الأدوار وحدود كل دور .. وغيرها من المظاهر التي اعترت علاقة المدرسة بالمجتمع . وعليه فقد تصاغ عبارة المشكلة على نحو :

" يغيب أو يختل الاتفاق بين أفراد المجتمع وفئاته حول الأنماط المحددة لسياقات المعنى بينهم فيما يتصل بالمجتمع المدرسي ، فيتم بصورة عشوائية تخل بالبنى التنظيمية للعلاقات والأدوار " .

وكما نلاحظ ، تتضمن دالة القضية في هذه العبارة وصفا لعلاقة " **فقدان التنميط** " أو " **اختلال أسس الفهرسة** " بين مفهومات : " **الأطراف المتفاعلين** " ، و " **سياقات المعنى** " ، و " **بنية العلاقات** " ، بحيث يمكن التعويض عنها بمصادقات مثل : الأفراد والمؤسسات والفئات بوصفها أطراف متفاعلة ، والمعايير الاجتماعية والمهنية .. إلخ بوصفها مصادقات لمفهوم " **سياقات المعنى** " ، والعادات والتقاليد والأعراف الاجتماعية ، والقواعد والأخلاقيات المهنية ، والنماذج الإرشادية المميزة للمدارس العلمية ، وقواعد العلاقات العامة والبروتوكول .. إلخ بوصفها مصادقات للبنى **العلائقية** المستندة إلى **سياقات نمطية للمعاني** .

ـ ومن منظور **برجماتي سلوكي** ، وبانتهاج منهج **وضعي تجريبي** ، يمكن توصيف أزمة المدرسة باعتبارها مظهرا لافتقاد **التحكم والسيطرة أو التعديل السلوكي** ، حيث يؤدي تراكم **الاستجابات الخاطئة** غير المرغوبة لقواعد السلوك المدرسي ، سواء كان سلوكا **تنظيميا أو كان سلوكا اجتماعيا** ، وكذلك تراكم الاستجابات المتجاهلة أو البطيئة أو غير الملائمة من قبل القيادات المدرسية والتعليمية تجاه تلك المخالفات ، إلى تردي الأوضاع المدرسية على عدة مستويات ، وهو ما يمكن أن تبلوره عبارة المشكلة على نحو :

" تستجيب القيادات المدرسية لتكرار المخالفات السلوكية التنظيمية بصورة غير مناسبة لا تؤدي إلى تعديلها "

" يستخدم المعلمون واختصاصيو الرعاية المدرسية استراتيجيات غير مناسبة لتعديل السلوكيات بالمرحلة الثانوية "

وفي العبارتين السابقتين يمكن بسهولة الوقوف على دالة القضية وعلى ما تتضمنه من علاقة " سوء أو عدم استجابة " بين مفهوم "المثير " ، الذي يمكن التعويض عنه بمصادقات لا نهاية لها مثل: الظروف الاقتصادية / الاجتماعية ، أو ضغوط العمل ، أو جنوح المراهقين ، أو مخالفة القوانين .. وبين مفهوم "الاستجابة " الذي لا حدود لمصادقاته في عالم السلوك الإنساني .

- ومن منظور **مثالي بنيوي** ، يمكن انتهاج **منهج تحليلي منطقي** (بالحكم على الواقع في ضوء النصوص والأهداف والقواعد المنطقية) لمعالجة أزمة مؤسسة المدرسة بوصفها ناشئة عن عدم مطابقة الحدث (الوقائع المفردة للممارسات والأداءات المدرسية المتأزمة) مع **البنية المعيارية** (النسق الفكري المنطقي من القواعد التي يؤمن بها المجتمع ممثلا في الضرورة المنطقية لوجود المدرسة والأهداف والمهام المنوطة بها ، وطبيعة العلاقة بينها وبين النظم والمؤسسات الاجتماعية الأخرى) ، ويمكن أيضا صوغ عبارة المشكلة أو المشكلات المتصلة بها على نحو :

" يفارق واقع مؤسسة المدرسة الراهن بأحداثه (التعليمية ، والتنمية ..) البنية الفلسفية والمنطقية لفكرة إنشائها والأهداف التي قامت من أجلها " .

وكما يظهر في عبارة المشكلة ، فإن دالة القضية المنطقية تصف علاقة " عدم التطابق " أو "المفارقة" بين مفهوم " البنية المعيارية " ، ومفهوم " الحدث الواقعي " ، بحيث يمكن التعويض عن أي منها بمصادقاته ؛ فالقوانين واللوائح ، والنماذج الرياضية ، والعقائد والمذاهب .. مصادقات لمفهوم البنية المعيارية ، والمؤسسات والتنظيمات ، والمناهج الدراسية .. مصادقات لمفهوم الحدث ، وهكذا .

- ومن منظور تفكيكي ما بعد حداشي ، يمكن انتهاج منهج ضد وضعي (تحليل الخطاب) لمعالجة أزمة المدرسة العربية بوصفها مظهرا من مظاهر فشل مؤسسات التحديث بعقلانياتها الزائفة ، أمام فوضى احتكار بعض الفئات الاجتماعية للمعرفة والقوة ، وسقوط التبريرات العقلانية لإنشائها على نحو : إرساء دعائم الديمقراطية والعدالة وتحديث البنى الاجتماعية من خلال التعليم .. ، ويمكن صوغ عبارة المشكلة على نحو :

" على الرغم من كون المدرسة العربية مؤسسة هادفة إلى التحديث وإذابة التفاوت الاجتماعي فإنها تمثل ساحة لممارسة العنف الرمزي من قبل الفئات الاجتماعية الساعية إلى احتكار القوة من خلال احتكار المعرفة وفرض خطابها على بقية الفئات " .

ويلاحظ في عبارة المشكلة وجود علاقة **التناقض** في دالة القضية مع مفهوم "العقلانية" ومصادقاته المتعددة مثل : المبررات العلمية أو المذاهب الفلسفية أو العقائد السياسية .. وغيرها من المرجعيات ، أو مفهوم " **التحديث** " بمصادقاته المتعددة مثل : نظم التعليم الحديثة ، والتعددية السياسية ، والتصنيع ، والتخطيط العمراني .. وكل الأنشطة التي لا تستند إلى أفكار خرافية أو تمييزية غير عادلة أو غير موضوعية.

- ومن منظور نقدي و عن طريق ممارسة المنهج ضد الوضعي (من خلال التحليل النقدي الاجتماعي /الثقافي) يمكن التعامل مع أزمة مؤسسة المدرسة العربية باعتبارها مظهرا لممارسة **الهيمنة** الثقافية

/الاجتماعية من قبل الفئات الاجتماعية ذات المصلحة بإعادة إنتاج
التفاوت من خلال التعليم ، وتزييف وعي الفئات الأخرى بتشييء
بعض المغالطات ، ويمكن صوغ عبارة المشكلة على غرار :

" بدلا من دورها في تحرير أفراد المجتمع وفئاته ، يعاد إنتاج واقع التفاوت الاجتماعي والثقافي لصالح الفئات الاجتماعية الأقوى من خلال آليات العمل المدرسي (مثل التقويم والقياس والفرز والانتخاب والتشعيب ..) ما يكرس هيمنة تلك الفئات وتزييف وعي الفئات المقهورة " .

وهنا أيضا يظهر من عبارة المشكلة أن دالة القضية تصف علاقة التناقض بين مفهومي: "تحرير الذات" بمصادقاته (آلياته) المختلفة مثل نشر التعليم ، وتعميق الوعي الاجتماعي والسياسي ، وتحقيق العدالة الاجتماعية ، وإذابة الفوارق الطبقية .. إلخ ، ومفهوم " الهيمنة " بمصادقاته (آلياته) مثل احتكار المعرفة والقوة ، وتزييف الوعي ، وتشويه الأوضاع الظالمة وجعلها حقائق علمية أو أقدار دينية .. إلخ .

- ومن منظور فلسفي ماركسي ، ووفقا لمقولات النظرية الماركسية
البنوية لـ (ألتوسير Althusser) ، ومن خلال المنهج ضد الوضعي
(دراسة البنى الاقتصادية والأيدولوجية) ، يتم تصوير أزمة المدرسة
العربية باعتبارها مظهرا لسيطرة الدولة على الأفراد من خلال المدرسة
بوصفها جهازا من أجهزتها الأيدولوجية ، والتي هي موجهة بدورها من
قبل البنى الاقتصادية غير العادلة . ويتم صوغ المشكلة على غرار :

" تحقق الممارسات المدرسية في مجالات (التعليم ، والإدارة ، والرعاية .. وغيرها)
أهداف الجهاز الأيدولوجي للدولة في تشكيل وعي المتعلمين بما يكرس البنى
والوضعيات الاجتماعية/الاقتصادية القائمة ، عوضا عن دورها في تغيير تلك
الوضعيات " .

ومرة أخرى نجد أنفسنا أمام عبارة للمشكلة تمثل دالة قضية منطقية قوامها
علاقة التناقض بين مفهوم " حرية الفعل " و مفهوم " قسرية البنية " ، والآليات
(المصادقات) التي تمارسها تلك البنية من أجل إعادة إنتاج نفسها من خلال تزييف

الوعي الفردي والجمعي ، والتضليل الأيديولوجي حتى تموت الذات ، أو تتوهم حرية الفعل ، بينما تحركها الخيوط الخفية على مسرح العرائس .

- ومن منظور ماركسي أيضا ، ولكن وفق النظرية الماركسية التقليدية ، ومن خلال منهج ضد وضعي (التحليل الاقتصادي / الاجتماعي) ، ينظر إلى أزمة المدرسة في المجتمع العربي التقليدي بوصفها ناشئة عن تحولها إلى أداة لتكريس التفاوت الاجتماعي / الاقتصادي والبنى القبلية والعشائرية والعائلية المتخلفة من خلال آليات توزيع المعرفة ، عوضا عن دورها في إذابة ذلك التفاوت ، وإدارة العلاقة الجدلية بين المتناقضات لصالح الفئات المقهورة. وهو ما يمكن صوغه في عبارة المشكلة على نحو :

" تكرر المدرسة في المجتمع التقليدي الوضعيات المتفاوتة والبنى الاقتصادية/ الاجتماعية المتخلفة من خلال آليات توزيع المعرفة وفقا لمعايير غير موضوعية "

وفي عبارة المشكلة ودالة القضية المعبرة عنها ، نلاحظ . مرة أخرى علاقة **التناقض** بين مفهوم " **الجدل** " الذي يجب أن تنشأ عنه حركة التطور الاجتماعي ، والمصادقات المتعددة التي يمكن أن تمثله كالحراك التعليمي والثقافي والأيديولوجي من خلال مؤسسات التعليم والتثقيف ، وبين مفهوم " **تكريس الواقع** " وإعادة إنتاج تفاوتاته الاقتصادية والاجتماعية بمصادقات (آليات) متعددة أيضا من بينها توزيع المعرفة وفقا لمعايير طبقية .

وأخيرا ، وبعد هذا الاستعراض التفصيلي لمناظير فلسفية ونظرية متعددة في تصور طبيعة المشكلة ، وفي كيفية صياغة عبارتها بتوجيه من إطارها المفاهيمي المساند بمكونيه : النظري والمنطقي ، يبقى أن نلفت النظر إلى علاقة أخرى مهمة بين المشكلة البحثية والعبارة التي تصفها وبين مستوى أهداف البحث ، بوصفها علاقة مؤثرة في تحديد مستوى واتجاه عملية التفكير بالمفاهيم .

2. أهداف البحث

كما سبقت الإشارة، يشيع في بحوث أصول التربية خلال العقود الأخيرة استبدال أسئلة **البحث بالمشكلة**، أي التعبير عن المشكلة البحثية أو القضية بسؤال رئيس ومجموعة من الأسئلة

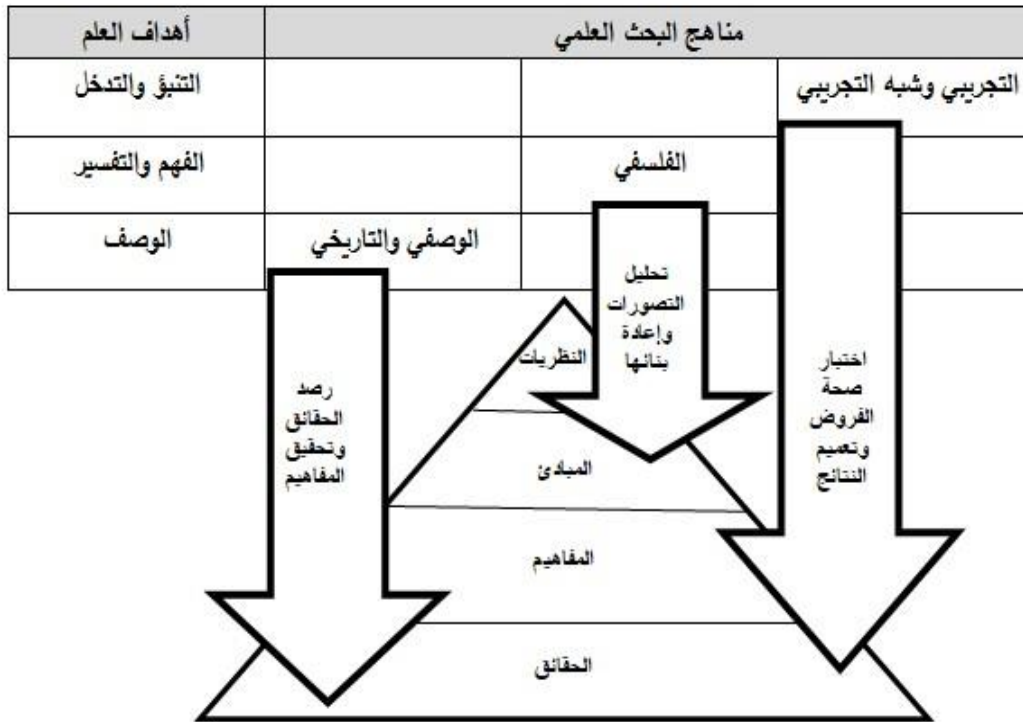
الفرعية، ويتم التبرير لذلك المسلك بأن العلوم الاجتماعية متعددة المدارس وزوايا المقاربة، وأنه لا حرج من استبدال هذا بذاك، وهو كما تناولت الصفحات السابقة يمثل خطأً موضوعياً بين عنصرين لا يمكن لأحدهما أن يحل محل الآخر أو أن يستبدل به، علاوة على كونه يخل بالتسلسل المنطقي للتفكير، لكون عبارة المشكلة أو قضية البحث بمثابة تشخيص ووصف أولي يقع عند المستوى القاعدي من هرم أهداف العلم، بينما تمثل الأسئلة البحثية، التي هي ليست العنصر التالي في الترتيب وإنما يسبقها عنصر "أهداف البحث"، تمثل مرحلة متقدمة في درجات هذا الهرم، بحيث إذا أُجيب عنها تم التحقق من صحة الفروض، وتحققت الأهداف، وتجلّى حل المشكلة.

وغياب عنصر "أهداف البحث" عن موضعه في الترتيب عقب عنصر "المشكلة أو القضية"، أو الخلط بينه وبين عنصر آخر هو "مبررات إجراء البحث" Rashional of Research ، يؤدي إلى اختلال عملية التصميم المنهجي للبحث، من حيث اختيار منهج البحث، والمدخل البحثي (المقاربة) المناسب، والنموذج الإرشادي المتنبئ لتحقيق المستويات المرصودة من أهداف البحث.

ويوضح (الشكل رقم 41) تلك العلاقة بين موضوع البحث ومستويات أهدافه، ومناهج البحث المناسبة لكل مستوى، وعلاقتهما ببنية العلم أو الحقل المعرفي.

فمناهج البحث هي وسائل متنوعة لتحقيق أهداف العلم المتدرجة، ولكل مستوى من مستويات تلك الأهداف ما يساعد على تحقيقه من تلك المناهج، والتي بدورها تصلح لتحقيق بعض مستويات الأهداف وتقتصر عن تحقيق البعض الآخر، ومهمة الباحث هي إدراك مستوى هدف أو (أهداف) بحثه ومن ثم اختيار المنهج المناسب لتحقيقه.

بيد أن متغيراً ثالثاً يشترك في تلك العلاقة ويؤثر عليها ألا وهو "بنية العلم" أو المستوى المعرفي الذي يقع عنده موضوع البحث، والذي تدور المعالجة البحثية للموضوع في إطاره؛ وهي البنية التي تناولها بالتفصيل الفصل الثاني من الكتاب لكل أصل من أصول التربية، وقوامها الحقائق العلمية الثابتة، والمفاهيم العلمية المعتمدة التي تندرج تحت كل منها مجموعة من الحقائق، ثم المبادئ العلمية الناشئة نتيجة العلاقة الموضوعية بين مفهومين أو أكثر، ثم القوانين العلمية التي تعبر عن تلك العلاقة بين مفهومين أو أكثر ولكن في صيغة رياضية، وفي قمة الهرم تقع النظريات العلمية التي تستوعب كافة ما يقع تحتها من عناصر البنية في تصور عام لنشأة الظواهر موضوع ذلك العلم وتطورها.



شكل رقم 41
علاقة بنية العلم بأهداف البحث ومناهجه

فاختيار منهج البحث المناسب لتحقيق مستوى معين من أهداف البحث، يختلف باختلاف موقع الموضوع من تلك البنية المعرفية؛ فالتعامل مع الموضوعات البحثية التي تدور عند مستوى الحقائق المرصودة إمبريقياً، والتي تتعلق المشكلة فيها بعدم مطابقة الممارسة التطبيقية للمفاهيم النظرية، مثلاً، يختلف المنهج البحثي المناسب لها إذا كان هدف البحث هو "رصد ذلك الخلل بين النظرية والتطبيق، وقياس حجمه ورصد آثاره (المنهج الوصفي)، عنه إذا كان الهدف هو فهم الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى غموض المفهوم (منهج تحليل المفاهيمات)، أو تأويل النوايا التي تقف وراء عدم تطبيقه (المنهجيات التفسيرية والبحث الكيفي النقدي)، أو التدخل لتعزيز فاعلية التطبيق وحل مشكلاته (المنهج التجريبي وشبه التجريبي والبحث الإجرائي) .. وهكذا.

ويختلف الأمر إذا كانت المشكلة تقع عند مستوى المبادئ المجردة والنظريات، حيث يتصدى المنهج الفلسفي لمناقشة تلك المبادئ والتصورات على صعيد المباحث الفلسفية المتعددة (الأنطولوجيا، والإبستمولوجيا، والإكسيولوجيا.. إلخ) من منظور إحدى أو بعض الفلسفات؛ فقد يتصدى البحث لمبدأ تربوي عتيق هو مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين، بهدف الوقوف على

أصوله الفلسفية، والبحث في اتساق الممارسات معها، أو يتصدى لتصوير (ماسلو) لترتيب وتدرج الحاجات الإنسانية، وهنا يبدأ المنهج الفلسفي في استعراض المقولات الفلسفية لواحدة أو لعدة فلسفات من حيث تصورهما للطبيعة الإنسانية، وما تتسم به لدى المثالية مثلاً من تقسيم ثلاثي للفضائل والملكات، وما يحكم تصنيف الأفراد وفقاً لهذا التقسيم من حتمية قدرية لا سبيل إلى تغييرها، أو ما تتسم به من تنوع لدى البرجماتية يتناسب وتنوع الوجود وحالاته القلقة المتغيرة.. إلخ، وقد يكون هدف البحث هو التدخل في المبدأ أو التصور بإعادة بنائه لكي يتوافق مع ضرورات إنسانية/ حقوقية أو طبيعية، أو دينية .. فيتصدى المنهج الفلسفي لهذا الهدف بنقد التصورات القائمة، وتأليف وتركيب الأفكار البديلة لإعادة البناء.. وهكذا.

وعلى ذلك، فإن لكل مستوى من أهداف العلم ما يناسبه من مناهج البحث، ولكل منهج من مناهج البحث حدوداً للاستعمال تتحدد بموقع الموضوع من بنية العلم، كما تتحدد بمستوى هدف البحث. وعلى الباحث أن يلم بهذه العلاقات المنطقية والعملية عند كتابة خطة بحثه، وأن يشير إلى مبررات وأسانيد اختياره بوضوح، وقاية له من انحراف بحثه عن المنهجية السليمة، وتحصيناً له من النقد الذي يمكن أن يطال تلك المنهجية ويقوضها.

3. أسئلة البحث

والعنصر الثالث من عناصر التصميم البحثي هو "أسئلة البحث"، والذي يمثل حلقة من حلقات البناء المنطقي له، والنقطة الحرجة التي تتحول عندها الممارسة البحثية نحو مقارنة المشكلة أو القضية وتحديد طبيعة واتجاه الإجراءات التالية.

فصوغ أسئلة البحث هو أولى خطوات تحقيق أهدافه، لذلك فهي (الأسئلة) عادة تماثل الأهداف عدداً وترتيباً وصياغة، وهي امتداد لما تم عند صياغة مشكلة البحث من تنزيل التصور النظري لحال الظاهرة في سوائها واعتدالها على الوصف الواقعي أو المتعين لحالها الراهن وقد اعترها شكلاً من أشكال الإشكال مثل: النقص/ الزيادة، أو التناقض، أو القصور .. إلخ. بمعنى أن مقارنة الحال المشكلة مع التصور النظري للحال غير المشكلة يُفضي إلى وصف المشكلة وتعيين ماهيتها، وحجمها، وكيفها، وعلاقتها بغيرها من العوامل، وحدودها الزمانية، والمكانية، وهيئتها ومظاهرها، وتبعيتها وانتمائها، وتأثيرها، وانفعالها وتأثرها..

وما تقوم به أسئلة البحث من دور يتعلق بالتعمق في وصف الحال المشكلة أو القضية وتحديد بدقة، والتحول نحو وصف السبيل إلى رفع ما يعترها من إشكال من خلال أسئلة (أرسطو) العشرة أو "المقولات Aristotle's sayings": الجوهر، والكم، والكيف، والحال، والنسبة، والزمان، والمكان، والملك، والفعل، والانفعال.⁽¹⁰⁾

ويوضح (الشكل رقم 42) مقولات أرسطو العشر المندرجة تحت كلياته الخمسة (الجنس، والنوع، والفصل، والخاصة، والعرض) ، وعلاقتها بتساؤلات البحث العلمي، وكيف توجه عمليات صياغة أسئلة البحث العلمي.

المقولة	السؤال الذي تثيره	تساؤلات البحث العلمي
١. الجوهر	(ماهية- حقيقة الشيء، ويقع في سؤال ما هو؟)	
٢. الكم	يسأل بها عن العدد كم هو؟	
٣. كيف	يسأل بها عن الحال كيف هو؟	
٤. الإضافة	يسأل بها عن النسبة أو العلاقة بين شيئين متقاربين مثلاً، أي شيء هو بالإضافة إلى...؟	
٥. المكان	يسأل بها عن المكان أين هو؟	
٦. الزمان	يسأل بها عن الزمان متى هو؟	
٧. الوضع	يسأل بها عن هيئة الشيء مثل الجلوس أو القعود.	
٨. الملك	لمن، ويسأل بها عن ملكية الشيء؟	
٩. الفعل	عن تأثير الفعل في شيء ما غيره	
١٠. الانفعال	الانفعال أي مدى تأثير الشيء بغيره	

شكل رقم 42

مقولات أرسطو العشر وعلاقتها بتساؤلات البحث العلمي

نقلا عن محمد سعيد حميدة 2017

ويلاحظ أن المقولات (الأسئلة) العشرة تنقسم إلى ثلاث مجموعات تتوافق مع مستويات الأهداف البحثية على النحو التالي:

- مجموعة المقولات (الأسئلة) الوصفية التي ترصد الظاهرة المشكلة وتقيسها (الكم، والكيف، والمكان، والزمان، والوضع)، وهي التي يسعى البحث إلى الإجابة عنها ليحقق مستوى وصف الظاهرة. ويتم ذلك من خلال المنهج الوصفي الكمي أو الكيفي (بما في ذلك أسلوب المسح، والمقارنة.. إلخ)، أو المنهج التاريخي، وهي المقولات التي يمكن التعبير عنها من خلال التساؤلات التالية:

✓ ما حجم الظاهرة المشكلة ؟ وما مدى انتشارها؟ وكم تمثل نسبتها إلى الظاهرة الاعتيادية؟

- ✓ ما مظاهر المشكلة القابلة للملاحظة والقياس ؟ وما أعراضها؟
- ✓ كيف حدثت الظاهرة المشكلة؟ وكيف تم اكتشافها؟
- ✓ متى حدثت الظاهرة المشكلة؟ ومتى تم اكتشافها؟ وكم استمر حدوثها؟ وكم مرة تكررت؟
- ✓ ما درجة حدة الظاهرة المشكلة؟ وما درجة تأزمها وتعيدها؟

- ومجموعة المقولات (الأسئلة) المتعلقة بالفهم والتفسير (الجوهر، والإضافة، والملك)، وهي التي تحقق إجابتها فهم جوهر الظاهرة ومفهوماتها الحاكمة، وإدراك عناصرها ومكوناتها، والعلاقات العضوية بين أجزائها. ويتم ذلك من خلال المنهج الوصفي الكمي والكيفي (خاصة الدراسات الارتباطية والدراسات العلية المقارنة)، ومن خلال المنهج التجريبي وشبه التجريبي، كما يمكن تحقيق تلك الأهداف أيضاً من خلال المنهج الفلسفي والتحليل المنطقي، ويمكن التعبير عن تلك المقولات بالتساؤلات التالية:

- ✓ ما حقيقة الظاهرة المشكلة ؟ وما كنهها؟ وما طبيعتها؟
- ✓ ما تصنيف تلك الظاهرة المشكلة؟ وما نوعها؟
- ✓ ما العناصر المكونة للظاهرة وما أجزائها؟ وما دور كل منها؟ وكيف يرتبط بعضها ببعض؟
- ✓ ما العوامل المرتبطة بحدوث الظاهرة ؟ وما طبيعة علاقتها بها؟
- ✓ ما الأسباب المباشرة وغير المباشرة لحدوث الظاهرة؟
- ✓ ما العوامل الموضوعية وغير الموضوعية المفسرة لحدوث الظاهرة؟

- ومجموعة المقولات (الأسئلة) المتصلة بأهداف التنبؤ والتحكم (الفعل، والانفعال) التي تمثل إجابتها سبيلاً إلى الوقاية من حدوث المشكلة، أو التدخل فيها سلباً أو إيجاباً، وذلك من خلال المنهج التجريبي وشبه التجريبي والدراسات المستقبلية، ويمكن التعبير عنها بالأسئلة التالية:

- ✓ ما العوامل المباشرة وغير المباشرة المؤثرة في الظاهرة؟
- ✓ ما النتائج المترتبة على المترتبة على حدوث الظاهرة؟
- ✓ كيف يمكن الحد من حدوث الظاهرة أو زيادة حدوثها؟

✓ ما مستقبل حدوث الظاهرة إذا (استمرت/ تزايدت/ تدهورت..) العوامل الموضوعية لحدوثها؟

وكما ترتبط البنية المنطقية لعبارة المشكلة بمقولات النظرية العلمية المتبناة ومفاهيمها، وتتضمن مصطلحاتها المعتمدة، تتأثر صياغة أسئلة البحث وفقاً للتصنيف السابق بمفاهيم ومصطلحات النظرية العلمية ومقولاتها:

- فتميل صياغة التساؤلات البحثية الهادفة إلى وصف الظاهرة وفهمها إلى استعمال مفاهيم ومصطلحات النظريات الوصفية (نظريات الفعل الاجتماعي مثل الوظيفية والتفاعلية الرمزية في علم الاجتماع، ونظريات التعلم الشرطي في علم النفس، والنظريات التطورية في علم التاريخ، ونظريات الاقتصاد الكلاسيكي.. إلخ).
- وتميل صياغة التساؤلات البحثية الهادفة إلى تفسير/ تأويل الظاهرة المشكلة إلى استعمال مفاهيم ومصطلحات النظريات التفسيرية والتأويلية (الماركسية في الاقتصاد والاجتماع والتاريخ، والماركسية البنوية في علم الاجتماع، والنقدية في علم الاجتماع.. إلخ).

4. الإطار المعرفي والإطار المنهجي للبحث

كما سبقت الإشارة، ظل القالب الذي تكتب فيه خطط البحوث وتقاريرها في مجال أصول التربية ساكناً عقوداً طويلة، حتى مع تنامي حركة النشر العلمي في الدوريات الأجنبية، وما يفرضه ذلك النشر من قوالب وأشكال مغايرة أكثر مرونة وفاعلية وأقل حجماً.

ومن عناصر القالب الساكن المتعارف عليه في بحوثنا عنصر " منهج الدراسة"، الذي يختزل دائماً في عبارات مكرورة على غرار " يتبنى البحث المنهج الوصفي (التحليلي.. أو المسحي.. أو التطويري.."، دون تفصيل لكيفية تطبيق ذلك المنهج في معالجة موضوع البحث، ودون إشارة إلى مدى مناسبه لأهداف البحث، أو اتساقه مع مقولات النظرية العلمية التي يستند إليها البحث، أو النموذج الإرشادي أو المنهجية التي يتضمنها ذلك المنهج، ما يجعل الأمر غامضاً أمام الباحث الذي غالباً ما يحاكي في إجراءاته بحوثاً أخرى سابقة، وتكون المحصلة هي المزيد من التكرار والاجترار.

ومن العناصر التي نراها ضرورية لاستعادة البوصلة البحثية في تصميم بحوث أصول التربية، عنصر "الإطار المعرفي للبحث"، وعنصر "الإطار المنهجي للبحث".

1:4 الإطار المعرفي للبحث:

عندما يصبح "الإطار المعرفي للبحث" عنصراً إلزامياً خاصة في أطروحات الدرجات العلمية، يتعين على الباحث الإشارة إلى كل من النقاط التالية بوضوح:

- موقع الموضوع من الخارطة المعرفية للتخصص: بما في ذلك تحديد الحقل المعرفي أو الأصل المعني من بين أصول التربية، وما إذا كان ثمة تداخل أو مساحات بينية بين عدة حقول يقع الموضوع في نطاقها. وهو ما يجعل الباحث ملتزماً بمصطلحات ذلك العلم ونظرياته ومنهجه.
- تعيين النظرية العلمية، أو المدرسة الفكرية التي سوف تستند إليها مقاربتة البحثية للموضوع، وما يساندها من ظهير فلسفي أو أيديولوجي، ما يجعل تحديد المشكلة البحثية في إطار مقولات تلك النظرية ومبادئها ومفهوماتها يتسم بالوضوح، ويساعد الباحث في توجيه قراءاته واختيار مصادره.

✓ تعيين موقع المشكلة أو القضية البحثية من البنية المعرفية للعلم أو الحقل المعرفي، حيث يترتب على ذلك اختيار التصميم البحثي المناسب ومن قبله اختيار مدخل البحث، وما إذا كان البحث سينتهج النموذج الوضعي (يحتكم إلى معطيات الواقع عند مستوى الحقائق والوقائع ليستقرها ويخرج منها بتعميمات وتفسيرات)، أو ينتهج النموذج ضد الوضعي (يبدأ من النظريات مسلحاً بمقولاتها ومبادئها ومفاهيمها منطلقاً إلى الواقع ليكشف ما فيه من تناقضات ويؤول ما ترسخ فيه من وضعيات) .

✓ فإذا كانت المشكلة تتعلق بمستوى الحقائق، من حيث وصف واقع الظاهرة ورصد حجمها ومظاهرها وآثارها، كان التصميم البحثي المناسب هو الإمبريقي القائم على الملاحظة والقياس والإحصاء من خلال الأساليب والأدوات المقتنة.

✓ وإن كانت المشكلة تتعلق بمستوى المفاهيم، من حيث مفارقة الوقائع الميدانية التطبيقية لها بسبب الغموض أو سوء التطبيق أو عدم الملاءمة، فقد يكون أسلوب التحقق الإمبريقي من مدى تطابق المفاهيم مع مصادقاتها مباشرة أو من خلال المؤشرات، والوقوف على أسباب عدم تطبيقها.. إلخ، وقد يكون أسلوب التحليل الفلسفي للمعنى الإجرائي واتباع منهج الفلسفة التحليلية

هو المناسب، أو قد يكون أسلوب "إعادة بناء المفهوم" في ضوء مقتضيات أو مستجدات معرفية أو تطبيقية أو ثقافية.. إلخ

✓ وإن كانت المشكلة تتصل بمبدأ من المبادئ من حيث عدم تحققه بالصورة المرضية علمياً أو اجتماعياً، فقد يكون أسلوب دراسة العلاقات الارتباطية، أو الدراسات العلية المقارنة في إطار المنهج شبه التجريبي.. إلخ

✓ وإن كانت المشكلة تتعلق بمستوى النظريات، كأن تخفق النظرية في وصف أو فهم أو تفسير ظاهرة معينة، فقد يكون المنهج المناسب هو المنهج الفلسفي، والنموذج أو المدخل المناسب هو المدخل التحليلي لمنطق بناء النظرية، أو المدخل ضد الوضعي النقدي لتأويل العوامل التي تؤدي إلى الاستخدام غير المناسب للنظرية لتكريس أوضاع معينة ليست مؤهلة لدراساتها.. إلخ

2:4 الإطار المنهجي للبحث:

وهو عنصر مستقر من عناصر الخطط البحثية، لكنه غالباً يفهم على نحو خاطئ وكأنه يعني ذكر منهج الدراسة (وصفي - تجريبي - تاريخي - فلسفي - مقارنة.. إلخ)، أو سرد فصول الدراسة أو أبوابها ومباحثها الفرعية، بينما المقصود هو تسلسل العمليات المعرفية المنهجية وفقاً للنموذج أو المدخل المتبنى من الباحث، والتي إن تمت على نحو منطقي معين تؤدي إلى تحقيق أهداف الدراسة؛

- تعيين مستوى (مستويات) الأهداف الذي يسعى البحث إلى تحقيقه من سلم أهداف العلم (الوصف، ثم الفهم والتفسير/ التأويل، ثم التنبؤ والتوقع، ثم التدخل في الظاهرة)، وهو ما يترتب عليه تحديد بقية عناصر الإطار المنهجي للتصميم:
- اختيار النظرية العلمية، فهناك نظريات أكثر نجاحاً في وصف الظواهر (نظريات الفعل)، وهناك نظريات أكثر نجاحاً في تفسيرها (نظريات البنية) وهي الظاهرة التي أشرنا إليها في الفصل الثالث تحت مسمى "تجزؤ النظرية وحدود استخدامها"، ومن ثم اختيار المنهجية أو النموذج الإرشادي المبني على مقولات تلك النظرية، وعلى ظهيرها الفلسفي خاصة في بعده الأنطولوجي، وبعده الإبستمولوجي.

- اختيار المنهج البحث المناسب، فالمنهج الوصفي هو الأنسب لتحقيق المستويات الدنيا من الأهداف، والمنهج الفلسفي هو المنوط بتناول الأهداف المتعلقة بالفهم عند مستوى المفاهيم والمبادئ والنظريات، والمنهج التجريبي هو المنوط بتحقيق أهداف التحكم في الظواهر .. وهكذا.
- اختيار المدخل المناسب من مداخل مناهج البحث، فالمدخل الوضعي أكثر نجاحاً في تحقيق أهداف الوصف والفهم، بينما ينجح المدخل ضد الوضعي في تحقيق أهداف التفسير والتأويل.

مراجع الفصل الخامس

- (1) Kerlinger, Fred (1986). **Foundations of Behavioral Research** (3rd. Ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston. Pp.16-17
- (2) Daniel Cline & David L. Clark (2000), **Writer's Guide to Research and Development Proposals**,
- (3) O'Connor, B. N. Letter from the editor: The research problem. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 2000, 18(2), i-ii.
- (4) زكي نجيب محمود (1981): **المنطق الوضعي ج 1**، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ط6، صص 77-78.
- (5) Russell, P.,(N.D.), **Introduction to mathematical philosophy**, New York, Simon and Schuster. P.157.
- (6) Wittgenstein, L.(1972), **Tractates, Logic-Philosophicus** , Trans. By: D.F. Pears and B.F. Guinness, London, Rutledge & Kegan Paul. Reprint educational., p.21.
- (7) Carnap R. (1937), **Logical Syntax of Language**, Trans. By: Ameth Smeaton, London, Kegan Paul, P.41.
- (8) عزمي إسلام " لودفيج فنجشتين " سلسلة نوابع الفكر الغربي (19) د. ت . ص 353.
- (9) Timothy J. Ellis and Yair Levy,(2008), Framework of Problem-Based Research: A Guide for Novice Researchers on the Development of a Research-Worthy Problem, the International **Journal of an Emerging Trans – discipline** Volume 11,
- (10) محمود سعيد حميدة (2017) " العلاقة بين المنطق القديم ومناهج البحث، مقارنة موضوعية في بناء البحث العلمي"، مجلة الجمعية الفلسفية المصرية (السنة السابعة والعشرون العدد السابع والعشرون)، صص 59-63

خاتمة

مباحث بديلة للبحث في أصول التربية

خاتمة: مباحث بديلة للبحث في أصول التربية

وفي ختام هذا الكتاب، وبعد استعراض هذه المحاولة لضبط منهجية البحث التقليدي في أصول التربية، لابد من الاعتراف بأن البحث في الظواهر التربوية بوجه عام يواجه تحدياً كبيراً في المستقبل القريب نتيجة تغير طبيعة الظواهر المدروسة وماهيتها؛ فقد ترتب على ما حققته الثورة الرقمية من قفزات هائلة خاصة في مجال الذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي أن تغيرت مفاهيم منهجية كانت مستقرة قروناً طويلة مثل مفهوم الواقع Reality، ومفهوم التحقق الإمبريقي Empirical verification، علاوة على مفاهيم علمية عامة مثل مفهوم المجتمع Society، ومفهوم الذات Self Concept وغيرهما من المفاهيم، الأمر الذي يسحب البساط من تحت مناهج البحث التقليدية ويجعلها قليلة الفاعلية والفائدة، ويستوجب طرح كثير من التساؤلات والتصورات البديلة.

١ التربية وأنطولوجيا لا متعينة

فعلى مدى عقود مارس الأساتذة تعليم فلسفة التربية لطلاب كليات التربية، مستندين على أرض صلبة من المقولات الفلسفية الواضحة المستقرة في المعرفة التربوية، وكانت المباحث الفلسفية الرئيسة في الوجود والمعرفة والطبيعة الإنسانية دائماً هي موضوع التناول بالاستعراض والتحليل والربط مع الممارسات التربوية والتعليمية تأصيلاً وتطبيقاً .

وكان الأخذ بعقول وأفهام معلمي المستقبل نحو الإدراك البانورامي لخريطة الاتجاهات الفلسفية وما بينها من تمايزات يتمثل في الإجابة عن الأسئلة الكبرى: ما الوجود؟ ما الإنسان ؟ ما المعرفة؟ وفي تحويل تلك الإجابات والمقولات إلى ممارسات.

واليوم وقد تجاوزت الثورات المعرفية والتقنية المتسارعة واقع الممارسات التربوية التقليدية وأجبرتها على اللهاث وراءها واللاحق بها، يصبح العبء الأكبر على عاتق أساتذة فلسفة التربية في ممارسة التأصيل لتلك التطبيقات والممارسات اللاهثة خلف قفزات هائلة في الظلام وإطلاق العنان لمخيلاتهم، ثم الالتفات لإحكام التصورات النظرية حتى تنطلق الممارسات من أطر واضحة.

ولاشك أنها مهمة عسيرة تنتازع خلالها من يضطلع بها قوتان متضادتان واحدة نحو التخيل الحر، والأخرى نحو التاطير والعقل (الإحكام)، ويواجهه فيها تحد فكري هائل يتمثل في السعي إلى أحكام العقل لما هو مستعص على الثبات ومجبول على التحول والتغير .

وأول ما يتحدى أساتذة فلسفة التربية في هذه المهمة هو ذلك السؤال الكبير حول طبيعة الوجود الذي يتعين على التربية في العصر الحالي والتالي أن تجري وفقا لها وفي ظلها؟ لكونه وجودا لا يخضع لاعتبارات الزمان والمكان والحال والكيفية، ولكون واقعه خليطا من الافتراضي والمعزز وغيرهما من الأوصاف التي تتحطم معها قواعد منطق اللغة.

وربما يفيد طرح أسئلة محددة على القراء المهتمين بما قد يوجه التفكير إلى الأمام قليلا

مثل:

_ ما طبيعة الوجود الذي يتوقع أن تجري الممارسات التربوية في إطاره في ظل الثورات الصناعية المتوالية؟ مادي محسوس مباشرة بالحواس وما يعينها من أدوات؟ أم افتراضي تتحدد خواصه وفقا للهدف من الموقف التعليمي (تفتيت مفهوم التربية إلى مواقف تعلم لا متناهية لكل منها واقعه الافتراضي) ؟

_ هل يتوقع أن يصبح لكل فرد يتعلم إطاره الانطولوجي الخاص؟ وما مستقبل ما يسمى بالوجود الاجتماعي؟ وهل سيصير الوجود بهذه الكيفية إلى التصور الذي طرحه أصحاب التقنيكية وما بعد الحداثة.. بحر هائل من الفوضى؟

إن تربية لا يؤطرها تصور انطولوجي مستقر يخبرنا عن طبيعة الوجود وماهيته وصيرورته، هي تربية تتعدى فكرة التعيين determination ولا تحدها حدود إلى درجة خطيرة قد تؤدي بمفهوم التربية ذاته، لكون الأخير لا يكون إلا في إطار متعين، وبالتالي قد تصبح هناك حاجة إلى إرساء مفهوم بديل يعبر عن طبيعة تلك العملية المتوقعة والمتخيلة.. وفي هذا فليتنافس المنظرون.

٢ التربية لذوات عديدة مستنسخة

ونواصل طرح المزيد من الأسئلة الفلسفية وفق المباحث الرئيسة المعروفة، داعين إلى ضرورة إرساء تصورات لمباحث بديلة تتناسب الثورات الصناعية والمعرفية المتسارعة التي يحلو للكتاب ترقيمها في إصدارات ونسخ متوالية، فيطالعنا مبحث الطبيعة الإنسانية.

وأول ما يلفت النظر عند تناول هذا المبحث ذلك التعدد في النسخ البشرية التي تنتجها تلك الثورات؛ فبعد محاكاة ثورة البخار للنموذج الحيوي في تصميم الآلات، ثم محاكاة ثورة الإلكترونيات لنموذج المخ البشري في تصميم الحواسيب، ومحاكاة ثورة الميكاترونيات للجهاز العصبي المركزي والطرفي في تصميم الروبوتات، تواصل الثورات الرابعة والخامسة محاكاة القدرة

العقلية العامة متعددة الذكاءات لإنتاج برمجيات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي بما في ذلك الذكاء الوجداني الذي استعاد أهميته من جديد.

وفي تطبيق منقطع النظير من حيث التأثير والانتشار أنتجت ثورة الميديا والتواصل نسخا متعددة من الذات الإنسانية يمكنها التفاعل مع أنساق وبيئات غاية في التنوع والتباين، بحيث أضحت للشخصية الفردية الواحدة صورا شتى تتجاوز القدرات البشرية المحدودة بحدود الزمان والمكان والكيفية، وتعالج أوجه الاختلاف والإعاقة والفروق الفردية المعهودة.. إلى الدرجة التي صار التحقق فيها من كونها "إنسانية" وليست "اصطناعية" أمرا عسيراً!!

وفي ظل واقع افتراضي معزز في المواقف التعليمية صار التصميم التعليمي يدخل تلك الذات المستنسخة ضمن معادلة التعلم بوصفها متغيرات لا يمكن تجاهلها، بل ويستهدف إدماجها لصالح العملية التعليمية الذات البشرية الأصلية!!

وربما يمثل تدارك الثورة الخامسة لخطورة ما أرسته الثورة الصناعية الرابعة من أتمتة كاملة لكل شيء، ربما يمثل لحظة مراجعة مصيرية يدفعها الفزع الشديد والخوف على مصير الوجود البشري، ومحاولة انتزاع واستعادة مساحة له كادت تحتلها الذات الاصطناعية المستنسخة بلا رجعة .

وتطالعنا الوجودية وكذلك تيار ما بعد الحداثة لتعيد تذكيرنا من جديد بخطورة موت الذات أو اغترابها واستلابها للتقدم التكنولوجي، وتجدد صيحة الخطر التي أطلقتها عقب الثورة الصناعية الثانية منذ ستة عقود، وتدق ناقوس الخطر مرة أخرى من تربية يتوه فيها الإنسان وتبتلعه ثغوب التكنولوجيا السوداء .

٣ التربية بخبرات عبر واقعية

واستكمالا لطرح المزيد من التساؤلات حول المباحث البديلة في فلسفة التربية في ظل مسلسل الثورات الصناعية والتقنية المتسارعة، نتساءل حول طبيعة الخبرة المربية التي يتوقع اعتمادها في المستقبل القريب ، والتي بدأت بالفعل في التطبيق منذ سنوات.

وكانت الفلسفة البرجماتية قد مزجت خصائص الذات العارفة وخلفياتها المتنوعة شديدة التباين (الفروق الفردية) مع خصائص الوجود المتغير شديد التباين لنتج ملايين لا حصر لها من " الخبرات" التي يمر بها المتعلمون عوضا عن المفهوم التقليدي الساكن للمعرفة الذي طرحته الواقعية، ليتحول بذلك مبحث المعرفة في فلسفة التربية إلى البحث في تطبيقات المعرفة ومحاكاة واصطناع وتصميم مواقف التعلم التي تختلف من متعلم إلى آخر ، وليظهر مصطلح " التدريب" ثم في مراحل لاحقة مصطلح تفريد التعليم

واليوم وقد صار الوجود متعدد التحقق في أكثر من صورة من صور "الواقع"، وصارت الذات على أكثر من نسخة مستنسخة، يصبح موقف التعلم أيضا متجاوزا لفكرة الخبرة الواقعية والمعرفة الواقعية، ويصبح هدف "التدريب" و"الإعداد" و"التأهيل" مفتوحا على إطلاقه ليشمل طيفا لا ينتهي من الأداءات والسلوكات والمبادرات والابتكارات.. إلخ وقد يكون مناسبا في هذا السياق أن نتساءل عن مستقبل مفاهيم بداجوجية عديدة مثل " المنهج" و" البرنامج" و" التقويم" .. بل ومفهوم "التربية" ذاته.. لكونها إجراءات مخططة تبدأ من حالة متعينة تم تقييمها بدقة لتبلغ حالة مستهدفة لها مواصفاتها المحددة بدقة أيضا قابلة للقياس!!!

لقد ساهمت التربية البرجماتية في صرف نظر المتعلمين عن أهمية إدراك البنية الكلية للمعارف وقوانينها الحاكمة تحت وقع فكرة التغير وفكرة الانفجار المعرفي ومنطق أولوية امتلاك مهارات البحث عن المعرفة على تحصيلها، وصارت المعارف في مواقف التعلم أشبه بوقود الاحتراق اللازم لاستمرار الحركة، فصارت المعارف والمعلومات سلعا استهلاكية أكثر منها لبنات للبناء.. وغدا لا ندري أي موقع سوف تتبوأه بنية المعرفة وإدراكها الكلي بين أهداف التربية في عصر الثورات الصناعية السادسة والسابعة .. إن كان مفهوم التربية أصلاً سيظل قائماً.

٤ التربية على الآفتار

لمفهوم " الآفتار" جذور روحية في بعض العقائد التي يؤمن أصحابها بقوة الفعل التي تكتسبها بعض الشخوص والرموز الدينية إذا تجسدت في صورة قريبة من الطبيعة البشرية وحديثا أصبح " الآفتار" بديلا افتراضيا للذات الإنسانية أو " قرينا" إلكترونيا لها كما أفضل أن أصفه، حتى أن كثيرا مما ينتمي إلى سلوك البشر صار ينسب إلى الآفتارات في الواقع الافتراضي مثل التتمر وحتى الاغتصاب (يتداول الآن خبر حول لجوء واحدة من رواد التواصل الاجتماعي إلى القضاء لحمايتها من ابتزاز آخرين قامت أفتاراتهم باغتصاب جماعي لأفتارها.. مهددين إياها بنشر هذه الصور!!!..)

ولأن التربية عملية إنسانية تتطلب ذاتا تستهدف تنميتها وتنشئتها من قبل جهة تربوية مسؤولة وفقا لنسق معياري اجتماعي وعقدي وسياسي ..معين، تصبح المهمة مختلفة تماما في حالة تعدد صور الذات المرباة وعدم تعين ووضوح خصائصها وسماتها؛ لأن كل شخص طبيعي أصبح قادرا على اصطناع الآفتار الذي يرتضيه معبرا عن ذاته وعنوانا لها.. ومعالجا لعيوبها ونقائصها المورفولوجية والأخلاقية.. وهو ما ظهر مؤخرا حتى في عالم رجال السياسة والحكام.

وكان مبحث الأخلاق قديماً قد نشأ من تداخل مبحثين أساسيين هما: الانطولوجيا (الوجود)، ومبحث الإنسان والطبيعة الإنسانية، ليعالج أوجه العوار في الوجود الإنساني "المتحقق" من خلال الصورة المثالية أو على الأقل المتفق عليها للوجود الإنساني "المتصور" أو الذي ينبغي أن يتحقق.. الأمر الذي يثير التساؤل بشأن ذلك الوجود الإنساني الافتراضي المسمى بالافتار وأخلاقياته!!!

وهكذا تصبح التربية في ظل ثورات متتالية في التقنية والاتصال مضطرة إلى التعامل مع نوات متعددة بعضها إنساني طبيعي والبعض الآخر افتراضي في ظل غيمة معيارية أخلاقية كثيفة يصعب معها ضبط السلوك وتوجيهه، ويصبح الافتار نموذجاً تربوياً فعالاً إذا أحسن تصميمه وتوظيفه وإدارته في واقع معزز من قبل معلم مؤهل لهذه المهمة.. فهل من متخيل ؟

التربية بين التقنية والفلسفة والأيدولوجيا

كلما طالعت عنواناً يجمع التربية ومتغير مستقل تتأثر به، ثارت لدى تلك التساؤلات التي أعجز عن إجابتها، منذ أوائل التسعينيات عندما كانت أغلب المؤتمرات والبحوث تتضمن عبارة "في إطار العولمة والنظام العالمي الجديد".. وحتى أيامنا هذه التي لا يخلو فيها عنوان من عبارة "في ظل الثورة الصناعية الرابعة".. مروراً بالفترة التي كانت جل العناوين فيها تتضمن عبارة "تحديات الألفية الثالثة". مما يستحقه هذا الجانب التأصيلي من الموضوع، بينما يظهر المجتمع الأكاديمي التربوي حفاوة بالغة بالجوانب التقنية وتطبيقاتها البادجوجية بصورة مبالغة بوصفها أحدث الصيحات trends

حركة الإصلاح الديني في أوروبا وكيف ساهمت بعض الاختراعات التقنية حينها في تعزيز قيمها التنويرية مثل اختراع المطبعة الذي ساهم في إتاحة نسخ عديدة غير مكلفة من الكتاب المقدس للمؤمنين بعد طول احتكار من قبل رجال الكنيسة.. ثم تأثير قيم التنوير على الكشوف الجغرافية وظهور علم الاجتماع الغربي بعدها.. والعلاقة المتبادلة بين اختراع المجهر وبين تصويب المعتقدات الدينية المحرفة.. إلخ وانتهت إلى فضل التقنية والاكتشافات العلمية على تعزيز قيم نهضة الغرب الأوروبي، وبدورها كيف أفسحت تلك القيم المجال لازدهار الاختراعات والبحوث العلمية الحديثة.

ودائماً كانت دراستنا لتاريخ التربية تؤكد على العلاقة الدينامية بين التطور الحضاري، والتطور العلمي والتقني عنصر رئيس من عناصره، وبين تطور الفكر التربوي واستنارته تأثراً وتأثيراً..

ولكن هل بقيت تلك العلاقة التبادلية النشطة على حالها خلال الحقبة الأخيرة، حيث حققت التطبيقات التقنية قفزات هائلة أربكت الفكر الفلسفي وأجبرته على اتخاذ موقف رد الفعل المنزعج من لا إنسانية تلك التطبيقات أحياناً ولا أخلاقيتها أحياناً كثيرة؟ وما دور بعض الأيديولوجيات في توجيه تلك العلاقة في مسارات بعينها تحقق مصالحها وتقوض الأيديولوجيات المناوئة لها؟

لأشك أن ردة فعل الفلسفة الوجودية في النصف الثاني من القرن الماضي تجاه توحش التقنية واستلاب الإنسان في المجتمع الحديث لها كانت سببا في موجات شديدة من التمرد على القوالب في أشكال الفن والأدب، كما أسفرت عن حركة تفكير عميقة لكل الرؤى الأيديولوجية التي تدعي الشمول، بما في ذلك الرؤى التربوية التقليدية، فتبلور تيار ما بعد الحداثة المؤمن بفوضوية العالم وجنونه وتوحشه.. لكن في المقابل استفاد أصحاب الليبرالية الجديدة من اتساع حركة التفكير ومعاداة التنظير تلك في تعزيز مساعيهم نحو الهيمنة على العالم، واتخذوا من الثورة الصناعية واحتكار المعرفة والتقنية مطية لتأكيد تلك الهيمنة، بما في ذلك، بل وفي المقدمة منه، التعليم.

وكان مفهوم التربية ذاته أول ضحايا الليبرالية الجديدة بدعوى تعقيده وغموضه، وحل محله مفهوم التعليم بنواتجه الإجرائية المستهدفة ومؤشراته القابلة للملاحظة والقياس، وساهمت حركة المعايير ذات الدوافع الأيديولوجية في توسيع الفجوة بين مجتمعات التصنيع والبحث والابتكار ومجتمعات المواد الخام المستهلكة، وكرست تقارير التنافسية في الاقتصاد والتعليم تلك الفجوة.

ثم جاءت عمليات رصد التطور الصناعي والتقني الأخيرة والتأريخ لمراحلته وتحولاته لتحديث تحولا دراماتيكيًا جديدًا في حرب المصطلحات التي تشنها الليبرالية الجديدة، فيظهر مصطلح " الثورة الصناعية الرابعة" عنوانًا عامًا لمجموعة من التطبيقات التقنية شديدة التقدم متعددة الأبعاد (بيولوجية/ صناعية/ اتصالية ..الخ) ..ثم يظهر بعده ببضع سنوات مصطلح " الثورة الصناعية الخامسة" بعد إضافة البعد الإنساني المفقود مرة أخرى ليحل الواقع المعزز محل الواقع الافتراضي.. وهكذا.. ليضع كلا من التعليم والفلسفة في موقع رد الفعل والمطالبة بالاستجابة الآنية، والمصارعة بالتطبيق.

وبالفعل يشرع المنظرون وخبراء التعليم في عقلنة الطفرات الصناعية والتقنية وشرعنتها، ويوجهون سهام النقد للمباحث التقليدية والنظريات البداوجية القاصرة عن استيعاب تلك الطفرات، ويتهمونها بالتخلف والجمود، ويعقدون المؤتمرات ويجرون البحوث ويضعون الاستراتيجيات المواكبة لها.

وأخيراً، ليست هذه دعوة إلى رفض التطور ومواكبة التحديث التقني في التعليم، والاستجابة لتقارير التنافسية والسعي إلى تحسين الترتيب في التصنيفات. لكنها دعوة إلى التأمل والتفكير والنقد في طبيعة تلك العلاقة واتجاهها بين التربية والفلسفة والتقنية والأيدولوجيا.

عنوان الكتاب: تصميم بحوث أصول التربية

المؤلف: محمد عبد الخالق مدبولي

رقم الإيداع: 2023/15957

الترقيم الدولي: 978-977-94-6746-7



تعريف بالمؤلف

الأستاذ الدكتور محمد عبد الخالق مدبولي

أستاذ أصول التربية المتفرغ، كلية التربية، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية

متخصص في السياسات التربوية والتشريعات والتخطيط التربوي

عميد كلية التربية الأسبق

المدير الأسبق لإدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو)

البريد الإلكتروني: m_madbouli@hotmail.com

القناة التعليمية الخاصة على يوتيوب: [Mohammad Madbouli - YouTube](https://www.youtube.com/MohammadMadbouli)

الموقع الإلكتروني للأرشيف الشخصي: [Mysite\(mmadbouli9.wixsite.com\)](http://Mysite(mmadbouli9.wixsite.com)) المنشورات

الكتب المرجعية المؤلفة:

- (1) الإبداع في الثقافة المصرية- رؤية تربوية ، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 1997
- (2) الشرعية والعقلانية في التربية - دراسات نقدية في الفكر والممارسة، تقديم أ.د. حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية القاهرة، ط1، 1999
- (3) التخطيط المدرسي الاستراتيجي ، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، 2001
- (4) التنمية المهنية للمعلمين، الاتجاهات المعاصرة، المداخل، الاستراتيجيات ، دار الكتاب الجامعي، العين، ط1، 2002
- (5) التربية تجدد نفسها ، تفكير البنية ، تقديم أ.د. حامد عمار ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، 2008
- (6) التفكير بالمفاهيم التربوية، الخلفيات الفلسفية والممارسات في البحث والتخطيط وتحليل السياسات، مجلة إبداعات تربوية (مجلة إلكترونية فصلية محكمة تصدرها رابطة التربويين العرب)، العدد الحادي والعشرون، ج2، أبريل 2022 كتاب التفكير بالمفاهيم التربوية د. محمد عبد الخالق مدبولي : د. محمد عبد الخالق مدبولي [Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](https://www.internetarchive.org/FreeDownloadBorrowandStreaming)
- (7) تحليل السياسات والتشريعات التربوية، كتاب إلكتروني رقم إيداع 2023/8346 ، ترقيم دولي 8-5371-94-977 تحليل السياسات والتشريعات التربوية د. محمد عبد الخالق مدبولي : د. محمد عبد الخالق مدبولي [Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](https://www.internetarchive.org/FreeDownloadBorrowandStreaming)